

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ
DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ
DOĞRULTUSUNDA AYDINLATICI DEĞERLENDİRME
MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma ÖZÜDOĞRU

(Doktora Tezi)

Şubat 2016

Anneme ve Babama

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ DİLLER İÇİN
AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ DOĞRULTUSUNDA AYDINLATICI
DEĞERLENDİRME MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma ÖZÜDOĞRU

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat, 2016

“Bu Tez Çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri’nce
desteklenmiştir. Proje No: 133E046

ÖZET

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ DOĞRULTUSUNDA AYDINLATICI DEĞERLENDİRME MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma ÖZÜDOĞRU

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat, 2016

Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmanın amacı 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesidir.

Bu araştırma, aydınlatıcı program değerlendirme modelinin öngördüğü nitel ve nicel araştırma desenlerinin birarada kullanıldığı eşzamanlı çeşitleme karma araştırma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem kapsamında hem nitel hem de nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve iki tür veriye de eşit önem verilmiştir.

Araştırmada ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin elde edildiği ölçek ve ilkokul 2. sınıf öğrencilerinde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumunu ortaya koymaya yönelik yapılan başarı testi yoluyla nicel veriler toplanmıştır. Bunun yanı sıra, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda incelenmesinde kullanılan doküman incelemesi, programda öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan katılımcı gözlem formları ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan

yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada ölçek yoluyla elde edilen nicel veriler tabakalı örnekleme dâhil edilen 14 ildeki 768 ikinci sınıf İngilizce dersine giren öğretmenden ve Uşak ilinde gözlem yapılan iki sınıftaki 48 öğrenciye uygulanan başarı testinden elde edilmiştir. Araştırmada nitel veriler Uşak ilinde iki farklı ikinci sınıfta yapılan sınıf içi gözlem çalışması ve 21 ikinci sınıf İngilizce öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Nicel verilerden ölçeğin analiz edilmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama (X), frekans (f), yüzde (%) ve standart sapma (Ss); yordayıcı istatistiklerden ise Kruskal Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca, ölçekte yer alan açık uçlu soruların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Başarı testinin analiz edilmesinde aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Nitel verilerden dokümanların analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, görüşmelerin analiz edilmesinde ise betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin çözümlenmesinde frekans değerleri sayılmıştır.

Doküman incelemesi sonucunda ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının duyuşsal kazanımlar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aksine, programın hedeflenen dil becerileri, bilişsel kazanımlar, öz değerlendirme ifadeleri ve içerik açısından başvuru metnine uyumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumlu olmadığı sonucuna varılmıştır. Programın temel hedefleri olan dinleme ve konuşma becerilerine gereken önemin verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca, derslerde hedef dilin bir öğretmen tarafından hemen hemen hiç kullanılmadığı ve iki öğretmen tarafından da dersin ağırlıklı olarak Türkçe işlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilmiş gözlem çalışmaları sonucunda gözlem yapılan iki farklı sınıftaki öğrencilerin dinleme becerisi açısından birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, konuşma becerisi açısından bu beceriye daha çok odaklanılan sınıftaki öğrencilerin konuşma testi ortalamasının diğer sınıftan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum gözlem verilerini desteklemektedir.

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin programın öğrencilere erken yaşta yabancı dil öğrenme fırsatı vermesi ve erken yaşta dil öğrenmenin öğrencilere sağladığı bilişsel ve duyuşsal faydaları nedeniyle programa ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin ilk defa ikinci sınıf seviyesinde görev yapmanın sonucunda öğrencilerin seviyelerine inememe, programa ilişkin bilgilendirilmeme, hizmetiçi eğitim almama, ders kitaplarının okullara zamanında gönderilmemesi, ders saatlerinin yetersiz olması ve ders kitaplarının yetersiz olması gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenler programın görsel ve işitsel yöntem ve teknikleri dayanması nedeniyle teknolojik donanım olmayan ortamlarda ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada ölçek uygulaması sonucunda öğretmenlerin ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kazanım ve içerik boyutu, öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuttaki maddelerin gerçekleşme düzeyini yeterli ve ölçme ve değerlendirme boyutundaki maddelerin gerçekleşme düzeyini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri diğer bölgelerde yaşayan öğretmenlerden anlamlı derecede olumsuz bulunmuştur. Ayrıca, herhangi bir yükseköğretim programı mezunu öğretmenlerin ikinci sınıflarda İngilizce dersine girdikleri belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının etkili uygulanması için yapılan öneriler şöyledir: Türkiye’de tüm bölgelerdeki okulların fiziki imkânları iyileştirilmelidir. Öğretmenlere ilkökul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının uygulama esasları, genç öğrenenlere yabancı dil öğretimi ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine ilişkin nitelikli hizmetiçi eğitim fırsatları sunulmalıdır.

Anahtar Kavramlar: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Program Değerlendirme

ABSTRACT**EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL 2ND GRADE ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM THROUGH ILLUMINATIVE EVALUATION MODEL IN LINE WITH THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES**

Fatma ÖZÜDOĞRU

Department of Educational Sciences Curriculum Development and Instruction Program
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

February, 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

The aim of this study is to evaluate the primary school 2nd grade English language teaching curriculum, implemented from the academic year 2013-2014 on, through illuminative evaluation model in line with the Common European Framework of Reference for Languages.

This research was conducted as concurrent triangulation design combining both qualitative and quantitative research methods that illuminative evaluation model proposed. Through this method, both qualitative and quantitative data were collected concurrently and weight was equal between the two methods.

In the research, as quantitative data collection instruments a scale, which was implemented to identify teachers' opinions related to the program, and an achievement test, which was conducted in order to determine if 2nd grade English language teaching curriculum aims can be realized for second grade students, were employed. Furthermore, the qualitative data were collected through document analysis, which was used in order to analyze the 2nd grade English language teaching curriculum in line with

the Common European Framework of Reference For Languages; participant observation forms, which were used to determine if the suggestions in the program match with the real implementation in the classroom; and semi-structured interviews with teachers which were used to determine teachers' opinions about the program. The quantitative data obtained from the scale and from 768 teachers teaching second grade classes in 14 cities which are chosen by using stratified sampling method, and an achievement test conducted to 48 second grade students who are in the two observed classes in Usak. The qualitative data were selected through in-class observations which are implemented in two different second grade classes in Usak and semi-structured interviews with 21 second grade English teachers. The data were collected in the spring semester of 2013-2014 education year.

Quantitative data obtained from the scale were analyzed by using descriptive statistics such as mean (\bar{X}), frequency (f), percentage (%) and standard deviation and inferential statistics such as Kruskal Wallis Test and Mann-Whitney U Test. Also, content analysis was used to analyze the open-ended questions of the scale. In order to analyze the data obtained from the achievement test, mean (\bar{X}) and standard deviation was used. Content analysis was employed to analyze the qualitative data obtained from the documents. Moreover, both descriptive and content analyses were employed in the analysis of the data obtained from the interviews. Frequencies were calculated in the analysis of observations.

Based on document analysis, it was inferred that 2nd grade English language teaching curriculum was in line with the Common European Framework of Reference For Languages in terms of affective aims, learning-teaching processes and measurement-assessment processes. On the contrary, the program was not in line with the framework of reference in terms of language skills aimed, cognitive aims, self-evaluation statements and content.

It was also found that the essentials of the 2nd grade English language teaching curriculum were not in line with what happened in the implementation. It was identified that enough importance was not attached to listening and speaking aims which were the core aims of the curriculum. Besides, it was concluded that the target language was hardly ever used in classes and Turkish was used predominantly by both teachers.

As a result of the observations, it was seen that students in the two observed classes were similar in terms of listening skills. When the speaking test results were compared, it was revealed that the average speaking scores of students who were in the class speaking skill was focused on more were higher than the scores of the other group. This situation supports the observation data.

As a result of the semi-structured interviews, it can be said that the overall opinion of teachers on the 2nd grade English language teaching curriculum is positive due to the fact that it allows foreign language learning at early age and early foreign language learning has cognitive and affective benefits for students. Moreover, it was found that teachers had problems related to the curriculum such as not being able to teach in appropriate level because of teaching second grade classes for the first time, not being informed about the new curriculum, not being provided with in-service training, untimely distribution of course books to schools, insufficient weekly teaching hours and insufficiency of the course book. Teachers also stated that it was hard for teachers to implement the program in technologically-inefficient and crowded classrooms since the curriculum was based on visual and audial methods and techniques.

The scale results indicated that teachers found the realization of the items in the aims and content dimension and teaching-learning process and environmental dimension sufficient; however, they found the realization of the items in the assessment and evaluation dimension insufficient. Besides, teachers working in the Eastern Anatolian and Southeast Anatolian regions have significantly negative views towards all the dimensions of the scale with respect to the views of teachers working in the other regions. It was also identified that teachers who were graduates of any higher education institution, were teaching second grade English classes.

Recommendations in order to effectively implement the 2nd grade English language teaching curriculum are listed as: The physical conditions of schools in all regions of Turkey should be improved. Teachers need to be provided with quality in-service training opportunities related to the implementation principles of the 2nd grade English language teaching curriculum, foreign language teaching to young learners and Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords: Primary School 2nd Grade English Language Teaching Curriculum,
Common European Framework of Reference for Languages, Illuminative Evaluation
Model, Program Evaluation

ÖNSÖZ

Ülkemizde ve Avrupa Birliği ülkelerinde giderek daha erken yaşta yabancı dil öğrenme eğilimi göze çarpmaktadır. Bu kapsamda ülkemizde ilk defa 2013-2014 öğretim yılından itibaren ilkokul 2. sınıfta yabancı dil öğrenimine başlanmıştır. Geliştirilen 2. sınıf İngilizce öğretim programının dillere standartlık getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ilkelerini temel aldığı belirtilmiştir. İlk defa uygulanmaya başlanılan bu programın başvuru metni doğrultusunda değerlendirilmesi önemli olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca, programın daha etkili uygulanabilmesi için programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması ve görüşleri kapsamında programın geliştirilmesini sağlayacak önerilere gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkıları olmuştur. Öncelikle bu süreci kendisiyle paylaşmayı büyük bir kazanç olarak gördüğüm, kuvvetli öngörüsü ve engin akademik bilgisiyle araştırmayı yönlendiren, bu süreçte bana bilimsel bir bakış açısı kazandırmaya çalışan, hem sahip olduğu kişilik özellikleri hem de akademik yönü ile örnek aldığım sevgili hocam ve danışmanım Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e sonsuz teşekkür ederim. Bana kazandırdığı her şey için değerli hocama minnettarım.

Doktora programının ders aşamasında hem kendisinden ders aldığım hem de tez izleme jürilerimde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmama yön veren değerli hocam Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine bu süreçte araştırma için öneri aşamasından başlayarak, araştırma raporu yazım aşamasının sonuna kadar araştırmama katkı sağlayan görüşleri için Doç. Dr. Belgin AYDIN'a teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleştirilmesinde yardımını gördüğüm ve sunduğu bakış açılarıyla akademik gelişimime katkıda bulunan Doç. Dr. Osman BİRGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın gerçekleştirilmesinde tüm özverileriyle yardımlarını esirgemeyen

İngilizce öğretmenleri Eylem DAŞKOL'a, Ayşegül KESKİNBALTA'ya, Sebila YALIM'a ve adını saymadığım tüm öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında manevi desteklerini hep hissettiğim sevgili arkadaşlarım Gülşah SERDAROĞLU SELVİ, Funda YILDIZ ve Mireille PERZAN'a çok teşekkür ederim.

Son olarak lisansüstü eğitimimin ilk günlerinden itibaren bu zorlu süreçte bana her konuda destek olan, ilgi ve sevgisini benden esirgemeyen, varlıklarıyla huzur bulduğum canım annem Hülya ÖZÜDOĞRU'ya, canım babam Musa ÖZÜDOĞRU'ya ve benimle birlikte bu süreci paylaşıp en zor anlarımda bana güç veren ablam Melike ÖZÜDOĞRU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Fatma ÖZÜDOĞRU

Eskişehir, 2016

ÖZGEÇMİŞ

Fatma ÖZÜDOĞRU

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim Programı) Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Lisans 2006 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

İş

2006-2007 Okutman, Bilkent Üniversitesi, İngiliz Dili Yüksekokulu

2007-2014 Okutman, Uşak Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü

2014-sürüyor Okutman, Uşak Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Yayımlar

Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı*, 10(11), 1251-1276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8692>

Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (4), 375-396, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.021>.

Adıgüzel, O. C. ve Özüdoğru, F. (2014). Yeni ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 124-136.

Selvi, K., Sönmez, B. ve Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: Okul, toplum ve eğitim.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi “Eğitim Fakültesi 30. Yıl Özel Sayısı”, 25-34.

Adıgüzel, O. C. ve Özudoğru, F. (2013). Ortak zorunlu dersler kapsamındaki yabancı dil I dersi için geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-11.

Özudoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2013). İngilizce öğretim elemanı asistanlığı programı kapsamında istihdam edilen İngilizce öğretim elemanlarının profillerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 57-69.

Sağlam, M., Özudoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.

Sağlam, M., Çıray, F. ve Özudoğru, F. (2011). Türkiye’deki üniversitelerin sundukları yaşamboyu öğrenme uygulamaları ve olanaklarının incelenmesi. 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa (22-25 Haziran 2011).

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: İzmir 1984

Cinsiyeti: Kadın

Yabancı Dili: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	xi
ÖZGEÇMİŞ.....	xiii
İÇİNDEKİLER.....	xv
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	15
Program Değerlendirme.....	22
Amaç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	25
Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	27
Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	28
Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	29
Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	31
Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli.....	35
Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Kavramsal Çerçevesi.....	38
Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Yöntemsel Çerçevesi.....	39
Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Güçlü Yönleri Ve Sınırlılıkları.....	42
Araştırmanın Amacı.....	44
Araştırmanın Önemi.....	45
Sınırlılıklar.....	46

	<u>Sayfa</u>
İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni İle İlgili Yapılan Araştırmalar	47
Yabancı Dil Öğretim Programını Değerlendiren Araştırmalar	49
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Dersi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	52
Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	63
Araştırmanın Modeli	63
Katılımcılar	66
Nicel Veriler İçin Katılımcılar	66
Ölçeğin Uygulandığı Katılımcılar	66
Başarı Testinin Uygulandığı Katılımcılar	70
Nitel Veriler İçin Katılımcılar	70
Katılımcı Gözlemin Katılımcıları	70
Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Katılımcıları	71
Verilerin Toplanması	71
Nicel Verilerin Toplanması	71
Öğretmenler İçin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği	71
Başarı Testi	72
Nitel Verilerin Toplanması	72
Doküman Analizi	72
Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtları	73
Araştırmacı Günlüğü	76
Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler	76
Verilerin Analizi	77
Nicel Verilerin Analizi	77
Ölçeğin Analizi	77
Başarı Testinin Analizi	79

	<u>Sayfa</u>
Nitel Verilerin Analizi	80
Dokümanların Analizi	80
Gözlem Formunun Analizi	80
Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi	80
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	82
Araştırmada Etik	84
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM	85
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Amaçlarının, İçeriğinin, Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin ve Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uyumu Nedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	85
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programında Öngörülenler/Önerilenler İle Uygulamada Gerçekleşen Durumun Uyumu Nedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	99
İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinde İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Durumu Nedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	107
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nasıldır? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	109
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nasıldır Araştırma Sorusuna Yönelik Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	109
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nasıldır Araştırma Sorusuna Yönelik Ölçekten Elde Edilen Bulgular	174
Katılımcıların Ölçekteki Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular	202
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	236
Sonuç ve Tartışma	236

	<u>Sayfa</u>
Öneriler.....	245
Uygulamaya Yönelik Öneriler	245
Araştırmaya Yönelik Öneriler	247
EKLER	248
KAYNAKÇA.....	260

ÇİZELGE LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Çizelge 1.	<i>AB Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Öğrenme Yaşı</i>	7
Çizelge 2.	<i>İlköğretimde Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri</i>	8
Çizelge 3.	<i>Öğrencilerin Yaş Düzeyleri, Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri ve Beceri Düzeyleri</i>	11
Çizelge 4.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Beceriler Ve Alt Beceriler</i>	18
Çizelge 5.	<i>Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları</i>	30
Çizelge 6.	<i>Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri.....</i>	65
Çizelge 7.	<i>Evren ve Örneklemi Oluşturan İlkokullardaki İngilizce Öğretmenlerinin Bölgelere ve İllere Göre Dağılımı</i>	68
Çizelge 8.	<i>Ölçeğe Yanıt Veren Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler.....</i>	69
Çizelge 9.	<i>Gözlemlenen Öğretmenlerin Betimsel Verileri</i>	70
Çizelge 10.	<i>Video Kayıtlarının Tarih ve Süreleri</i>	75
Çizelge 11.	<i>Veri Toplama Araçlarındaki Yanıt Seçeneklerine Ait Sınırlar Ve Gruplandırılmış Sınırlar.....</i>	78
Çizelge 12.	<i>Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması.....</i>	82
Çizelge 13.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Hedeflenen Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması</i>	85
Çizelge 14.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 Düzeyi Amaçları İle İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Amaçlarının Karşılaştırılması</i>	87
Çizelge 15.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 Düzeyi Öz Değerlendirme İfadeleri</i>	88
Çizelge 16.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Dinleme’ Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İlkokul 2. Sınıf Programında Gösterimi.....</i>	89

Sayfa

Çizelge 17.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Sözel Üretim’ Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İlkokul 2. Sınıf Programında Gösterimi</i>	90
Çizelge 18.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Sözlü Etkileşim’ Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İlkokul 2. Sınıf Programında Gösterimi</i>	91
Çizelge 19.	<i>Yeni İngilizce Öğretim Programlarında (2-8. Sınıflar) Önerilen Değerlendirme Etkinlikleri</i>	96
Çizelge 20.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirme Türleri</i>	97
Çizelge 21.	<i>Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Kullanılabileceği Alanlar</i>	98
Çizelge 22.	<i>Öğretim Sistemine İlişkin Tema ve Frekansları</i>	100
Çizelge 23.	<i>Öğrenme Ortamına İlişkin Tema ve Frekansları</i>	104
Çizelge 24.	<i>Dinleme Testi Sonuçları</i>	108
Çizelge 25.	<i>Konuşma Testi Sonuçları</i>	108
Çizelge 26.	<i>İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Temel Boyutlarına İlişkin Bulgular</i>	110
Çizelge 27.	<i>İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Uygulama Sorunlarına İlişkin Bulgular</i>	136
Çizelge 28.	<i>İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular</i>	146
Çizelge 29.	<i>İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular</i>	155
Çizelge 30.	<i>İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı İçin Önerilere İlişkin Bulgular</i>	163
Çizelge 31.	<i>Katılımcıların İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının “Kazanım ve İçerik” Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	175

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 32. <i>Katılımcıların İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	183
Çizelge 33. <i>Katılımcıların İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının “Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut” Boyutuna İlişkin Görüşleri</i>	189
Çizelge 34. <i>Katılımcıların Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	193
Çizelge 35. <i>Katılımcıların Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Görüşlerinde Oluşan Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	193
Çizelge 36. <i>Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	194
Çizelge 37. <i>Katılımcıların Yaşlarına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	195
Çizelge 38. <i>Katılımcıların Yaşlarına Göre Kazanım ve İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Oluşan Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu</i>	196
Çizelge 39. <i>Katılımcıların Deneyimlerine Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	197
Çizelge 40. <i>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</i>	198
Çizelge 41. <i>Katılımcıların Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu</i>	199

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 42. <i>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</i>	199
Çizelge 43. <i>Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu</i>	200
Çizelge 44. <i>Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu</i>	201
Çizelge 45. <i>Katılımcıların Program Uygulanmadan Önce Programla İlgili Beklentilerine İlişkin Bulgular</i>	202
Çizelge 46. <i>Katılımcıların Programa Yönelik Görüşlerinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Bulgular</i>	207
Çizelge 47. <i>Katılımcıların Programı Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular</i>	211
Çizelge 48. <i>Katılımcıların Programın Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşlerin İlişkin Bulgular</i>	220
Çizelge 49. <i>Katılımcıların Programın Zayıf Yönlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	224
Çizelge 50. <i>Katılımcıların Programa Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular ...</i>	229

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Ortak Başvuru Düzeylerinin Gösterimi	19
Şekil 2. Stake'in Program Değerlendirme İçin Veri Toplama Planı.....	32
Şekil 3. Karma Yöntem Araştırmalarının Sınıflandırılması ve Özellikleri.....	64
Şekil 4. Eşzamanlı Çeşitleme Karma Yöntemi	65

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde yaşanan küreselleşme süreci sonucunda, ülkelerin ekonomik, sosyal ve teknolojik alanda giderek birbirlerine yaklaşımları aralarındaki işbirliğini güçlendirmiş ve ortak hareket etmelerini gerektirmiştir. Küreselleşme ve Avrupa Birliği (AB) sürecinde ekonomik, politik ve kültürel faktörlerin etkisiyle eğitimde hareketlilik kavramı ön plana çıkmaktadır (Dağlı, 2007).

1999 yılında başlayıp günümüze kadar devam etmekte olan Bologna Süreciyle Avrupa’da kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma programları oluşturmak ve öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak amaçlanmıştır (YÖK, 2015). AB’ye giriş aşamasında olan Türkiye’nin de yirmi birinci yüzyıl toplumunda yerini alabilmesi için AB’nin politikalarına uyum sağlaması gerekmektedir.

Küreselleşme süreci toplumları ve bireylerin hayatlarını etkilemektedir. Bir toplumdaki bireylerin sahip olmaları beklenen beceriler de değişime uğramaktadır. Ayrıca, giderek küreselleşen dünyada, ülkeler uluslararası alanda diğer ülkelerin gerisinde kalmamak için yaşanan değişimlere ayak uydurmak zorunda kalmaktadırlar. Küreselleşmenin dünya genelinde hız kazandığı ve ülkeler arası ekonomik ve bilimsel rekabetin arttığı günümüz dünyasında, ülkelerin yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip insan gücünü yetiştirmesi büyük önem taşımaktadır.

Avrupa Konseyi tarafından önerilen “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi” adlı raporda bireylerden beklenen anahtar yeterlikler anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojiye yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürlerarası ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz ana başlıkta ele alınmıştır (Evin-Gencel, 2013).

Kaufman (2013)'e göre yirmi birinci yüzyıl toplumunda bireylerden eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve iletişim teknolojileri, işbirlikli çalışma, yaratıcı düşünme, sosyal sorumluluk ve iletişim becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bedwell, Fiore ve Salas (2011) ise yirmi birinci yüzyılda bireylerden beklenen becerileri etkin dinleme, sözlü iletişim, yazılı iletişim, işbirliği, koordinasyon, güven, hizmet yönelimi, çatışma çözümü, müzakere, özgüvenli iletişim, öz sunum, sosyal etki olarak sıralamaktadır. Bunun yanında, yirmi birinci yüzyıl toplumunda bireylerden beklenen beceriler eleştirel düşünme, problem çözme, sözlü/yazılı iletişim, yaratıcılık, uyum sağlama, çeşitlilik, sürekli öğrenme, işbirliği, takım çalışması, sorumluluk, profesyonellik/etik olarak belirtilmiştir (Association for Career and Technical Education, 2010). Trilling ve Fadel (2009) ise bu becerileri üç tür beceri başlığı altında toplamıştır. Bunlar: 1) Öğrenme ve yenilik becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilik), 2) Dijital okuryazarlık (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim okuryazarlığı) ve 3) Kariyer ve yaşam becerileri (esneklik ve uyum sağlama, girişkenlik ve öz-yönetim, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk).

Hedeflenen bireylerden beklenen farklı beceriler arasında ortak olan iletişim becerisi dikkat çekmektedir. Çünkü dünyanın giderek küresel bir köy haline gelmesiyle ülkeler ekonomik, sosyal ve kültürel olarak birbirlerine daha bağımlı hale gelmektedir (Eisenberg ve Fullerton, 2012). Bu durum da ülkeler arası etkili iletişim kurmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Farklı ülkeler arası iletişim kurmak da yabancı dil bilmeyi gerektirmektedir.

Nitelikli bir insan gücünün yetiştirilmesinde önemli olan becerilerin kazanılmasında ise anahtar görevini gören en önemli becerilerden biri ise yabancı dil becerisidir (Genç, 2012). Bireylerin dünyadaki gelişmeleri takip edebilmesinde, uluslararası projeleri gerçekleştirebilmesinde, ülkeler arası hareketliliğin sağlanabilmesinde en temel koşullardan birini yabancı dilde iletişim becerisi oluşturmaktadır. Bu yüzyılda sürdürülebilir bir kalkınmaya sahip olmak isteyen ülkelerin de eğitim sistemlerini bu beceriler üzerinde yapılandırarak, bireyleri, içinde yaşadığı toplum ile uyumlu olarak verimli ve üretken olmaya yöneltebilmeleri önem kazanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin de eğitim sistemi içerisinde yabancı dil becerisini geliştirmeye dönük önlemleri alması önem taşımaktadır.

AB'ye üye olmak isteyen ve bu kapsamda uyum çalışmalarına devam eden Türkiye'de de yabancı dil öğrenimine yabancı dil bilmenin diplomatik, bilimsel, ekonomik alanlarda uluslararası işbirliği yapabilmek için bir ön koşul ve bu işbirliğini kolaylaştırıcı bir faktör olması nedeniyle giderek daha çok önem verilmektedir (Genç, 2004). Bunun yanı sıra, yabancı dil/dillerde iletişim becerisi, Avrupa Komisyonu tarafından önerilen yaşamboyu öğrenme sekiz anahtar yeterliklerinden birini oluşturmaktadır (Eurydice, 2012a). Bu nedenle, yabancı dil bilmek çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yaşamada ve kişisel gelişimi desteklemede giderek daha gerekli hale gelmiştir.

Bu doğrultuda Türkiye'nin yirmi birinci yüzyıl gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesinde yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğretimi tüm Avrupa Birliği ülkelerinde yabancı dil eğitim programlarının, ölçme-değerlendirme ve ders materyallerinin geliştirilmesi için temel olan ortak ölçütleri sağlayan "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" (The Common European Framework of Reference For Languages (CEFR) çalışması ile son zamanlarda daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Council of Europe, 2001). Bu süreçte, artık bir yabancı dil bireylerin hem günlük yaşantıları, hem de iş hayatları açısından yetmez hale gelmiş, ikinci ve üçüncü yabancı dillerin öğrenilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Yabancı diller arasında ise özellikle İngilizce küreselleşme nedeniyle tüm ülkelerde ortak konuşulan dil özelliğini sürdürmektedir (Genç, 2004). İngilizce günümüzde, bilim, teknoloji, siyaset, ticaret gibi alanlarda uluslararası bir dil olarak kabul edilmekte ve dünya ülkelerinin ortak dili haline gelmiş bulunmaktadır. Çoğu AB ülkesinde ise zorunlu eğitim boyunca en az bir yıl iki yabancı dil öğrenmek zorunludur (Eurydice, 2012b; Jones ve Saville, 2009). AB'ye girmek isteyen ve uyum çalışmalarına devam eden Türkiye'de ise öğrenim gören öğrencilerin öncelikli olarak yeterli düzeyde İngilizce öğrenmeleri beklenmektedir.

Genç (2004)'e göre yabancı dil bilme bireylerin farklı kültürleri tanıyıp anlamasının yanı sıra kendi kültürünün ayırdına varmasını ve dolayısıyla olaylara ve insanlara karşı farklı bakış açısı geliştirmesini sağlamaktadır. Yabancı dil öğrenmeye giderek daha fazla önem verilmesi ve duyulan gereksinimin artması sonucu hem dünya ülkelerinde hem de Türkiye'de yabancı dil politikaları değişmektedir. Günümüzün eğitim politikaları hem genç öğrenenlerin hem de yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeleri

desteklemektedir (Erişkon-Cangil, 2004). Yabancı dil öğrenmenin artan önemine bağlı olarak, etkili bir yabancı dil eğitimi için yabancı dil öğretimine ne zaman başlanmalı sorusu ortaya çıkmaktadır.

Erken yaşta yabancı dil eğitimi konusu önemli tartışma konularından biridir. Geçmişte var olan dil öğrenmeye ne kadar erken yaşlanılırsa o kadar iyi olacağı inancı zamanla tartışmalı hale gelmiştir. Bu inancın yabancı dilin konuşulduğu ülkeye sonradan göç eden ailelerin daha ileri yaşlardaki çocuklarına ilişkin yapılan deneysel çalışmaların sonucu olduğu belirtilmektedir (Mezzi, 2012). Farklı yaklaşımlar dil öğrenmeye başlamada en uygun yaşın ne olduğuna dair farklı açıklamalar getirmektedir. ‘Kritik dönem’ hipotezine göre dilin daha kolay edinildiği biyolojik olarak belirlenmiş bir dönem bulunmaktadır. Ergenlik döneminde sona eren kritik dönem sonrası dil öğrenmenin zor ya da mümkün olmadığı iddia edilmektedir (Lenneberg, 1969). Ancak daha sonra yapılan araştırmalarda ‘Kritik dönem’ hipotezinin sadece telaffuz alanında geçerli olduğu savunulmuştur (Stern, 1976).

Demirezen (2003), dil öğrenmek için yaşa bağlı, somut olarak kanıtlanabilen bazı kritik dönemlerin olduğunu ve bu kritik dönemlerde bireye okul, aile ve çevreden gerekli destek verilmezse, bireyin ilerki dönemlerde yabancı dili öğrenmede sorunlar yaşayacağını belirtmektedir.

Erken yaşta yabancı dil eğitimini destekleyen uzmanlar, erken yaşlarda yabancı dil öğrenimi sırasında çocuğun beyninin iki farklı dili birbirinden ayırt etmediğini ve beyinde iki dilin paralel geliştiğini savunmaktadır. Bu nedenle, erken yaşlarda yabancı dil öğrenimi ana dil gelişimini olumsuz yönde etkilememekte, hatta olumlu etkileri olmaktadır (Akpınar-Dellal, 2011).

Bunun yanı sıra, Aslan (2008), doğru yapılandırılmış erken yaşta yabancı dil öğretiminin çocuğun zihinsel gelişimini olumlu etkilediğini ve dünya görüşünü geliştirerek kişilik ve kimlik gelişimine olumlu katkı sağladığını belirterek erken yaşta dil öğrenmenin toplumsal ve kültürel gerekçelerine odaklanmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların yetişkinlere göre daha aktif ve yaparak ve yaşayarak öğrenmeye daha yatkın oldukları ve bu nedenle daha kolay öğrendikleri belirtilmiştir.

Krashen (1982) ise yaşın tek başına yabancı dil yeterliliğinin belirleyicisi olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte, yaş ve dil öğrenimine ilişkin deneysel çalışmaları incelemiş ve yetişkinlerin yabancı dil öğreniminin ilk aşamalarında

çocuklara göre daha hızlı ilerlediğini ve daha büyük yaştaki çocukların, daha küçük yaştaki çocuklara göre yabancı dili daha hızlı öğrendiklerini belirlemiştir.

Çalışmalarından ortaya çıkan bir diğer sonuç ise yabancı dile çocukken maruz kalanların, yabancı dile yetişkinen maruz kalanlara göre yabancı dilde daha yüksek seviyede yeterlilik kazanmalarındır.

“Dil öğrenmeye ne kadar erken başlanırsa o kadar iyidir” görüşü okul ortamında yapılan bazı araştırmalarla desteklenmemiştir. Okulda 11 yaşında Fransızca öğrenmeye başlayan İngiliz çocukların 7 yaşında Fransızcaya başlayanlara göre ikinci dil testlerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Stern, Brustall, Harley; 1975’den Akt. Tutaş, 2000).

Ayrıca çocukların yetişkinlere göre daha çabuk öğrendikleri ancak genç ve yetişkinlere göre öğrendiklerini ise daha çabuk unuttukları saptanmıştır. Çocuklarla yetişkinler kıyaslandığında deneysel araştırmalar genç ve yetişkinlerin kontrollü şartlar altında çocuklara göre, telaffuz alanı hariç daha başarılı olduklarını göstermiştir (Asher & Price, 1967’den Akt. Tutaş, 2000).

İspanya’da yapılan Barselona Yaş Faktörü (BAF) adlı projede ise 8 yaşında İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerle 11 yaşında İngilizce öğrenmeye başlayan öğrenciler karşılaştırılmışlardır. 8 yaşında İngilizce öğrenmeye başlayan öğrenciler dokuz yılda, 11 yaşında İngilizce öğrenmeye başlayan öğrenciler ise yedi yılda İngilizce eğitimlerini tamamlamışlardır. Öğrenciler algılama ve üretme becerileri, akıcılık, kelime bilgisi, yazılı anlatım, iletişim becerileri, strateji kullanımı ve motivasyon alanlarında karşılaştırılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre 11 yaşında İngilizce öğrenmeye başlayan öğrenciler özellikle bilişsel beceri gerektiren birçok boyutta 8 yaşında İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilere göre daha iyi performans göstermişlerdir (Luz-Celaya, 2012).

Yabancı dil öğrenenler için “ideal bir yaş var mıdır?” sorusunu cevaplandırmak üzere 1963-73 yılları arasında “National Foundation for Educational Research in England and Wales” (NFER) adlı kuruluş tarafından bir okul deneyi yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında İngiltere ve Galler’de 125 ilkokulda 8 yaş üzerindeki çocuklara Fransızca dersi başlatılmıştır. 5500 öğrenciden oluşan 3 grup 5 ila 8 yıl süreyle gözlenmiş ve Fransızca dersine 11 yaşından sonra başlamış olan iki grup ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin ilkokullarda Fransızca dil dersi

hakkında düşünceleri, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlere uygulanan anketler göz önüne alınmıştır. Araştırma sonunda NFER yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın başarıya götürmediği sonucuna varmıştır. Deney grubundaki öğrenciler diğer gruptaki öğrencilerden sadece duyduğunu anlama alanında daha başarılıdır. Bu sonuca göre, araştırmacılar yabancı dili öğrenme süresinin öğrenmeye başlama yaşından daha önemli olduğunu belirlemişlerdir (Tokdemir, 2000).

Bozavlı (2013) ise, yabancı dilde başarı için yabancı dil öğretimine başlama yaşı, okulda ne kadar yıl, ne kadar saat yabancı dil öğretiliyor anlayışı yerine niteliğe önem verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre ileriki yıllarda yabancı dil öğrenmeye başlayan bir birey de uygun yöntem ve stratejiler kullandığında ve uygun fırsatlar sunulduğunda başarılı sonuçlar elde edebilir.

Bunun yanında, Mezzi (2012) dil öğretiminde yaş haricinde dikkate alınması gereken birçok faktör olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler şöyledir:

- Kaynakların niteliği (sınıf ortamı, oturma düzeni, araç-gereç),
- Öğretimin niteliği (öğretmenin kişisel özellikleri, iletişimi, öğretmen tarafından yaratılan sınıf atmosferi),
- Dile maruz kalınan zaman,
- Motivasyon (etkinlik türleri, öğrencilerin derse katılımın sağlanması),
- Önceki öğrenmeler ve tercihler.

Baran ve Halıcı (2006) ve Dörnyei (1998) ise yabancı dil kazanımını etkileyen faktörler olarak yaşın yanında zeka, tutum ve motivasyon ile korku ve kendine güven gibi faktörlerden bahsetmektedir.

Çocuklarda yabancı dil eğitimi yetişkinlere göre farklı özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikler şöyle açıklanabilir (Baran ve Halıcı, 2006):

- Çocuklara yabancı dil öğretmek için alan uzmanı olunması yeterli olmamakta, çocuk psikolojisine ilişkin bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Yabancı dil öğretiminde çocukların dünyasında önemli bir yer kaplayan oyun, masal, şarkı, çizgi film ve tekerlemelerden faydalanılmalıdır.
- Çocukların ilgisini çekecek renkli, çizgi film kahramanlarının olduğu kitaplar kullanılmalıdır.
- Nesnelere resimleri gösterilerek öğretilmelidir. Sadece yazılı metinlerin kullanımından kaçınılmalıdır.

- Çocuklar dinleme ve dinlediğini tekrar yoluyla etkili öğrenmektedirler.
- Çocuklar tümdengelim yoluyla öğrenmeye yatkındırlar. Bir kelime parçalara bölünmek yerine bütün olarak öğretilmelidir.
- Bilgisayar, video, kasetler gibi görsel ve işitsel materyaller derse ilgiyi artırmak için eğitim ortamına ve eğitim programına dâhil edilmelidir.

AB ülkelerinde ise giderek daha erken yaşta zorunlu olarak yabancı dil eğitimine yer verilmeye başlandığı görülmektedir (Enever, 2009). AB ülkelerinde yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı Çizelge 1’de sunulmuştur:

Çizelge 1.

AB Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Öğrenme Yaşı

Yabancı Dil Öğrenme Yaşı	AB Ülkeleri
3 Yaş	Belçika (Almanca konuşulan bölge)
5 Yaş	Kıbrıs Malta
6 Yaş	Avusturya İspanya İtalya Lüksemburg Norveç Portekiz
7 Yaş	Estonya Finlandiya Fransa İsveç Polonya
8 Yaş	Almanya Belçika (Fransızca ve Flamanca konuşulan bölge) Bulgaristan Çek Cumhuriyeti Litvanya Romanya Slovakya Yunanistan
9 Yaş	Danimarka Letonya Lihtenştayn Macaristan Slovenya
10 Yaş	Hollanda
11 Yaş	İngiltere

Kaynak: Eurydice, 2012b

Çizelge 1’de görüldüğü gibi çoğu ülkede öğrenciler zorunlu ders olarak yabancı dili ilköğretimden itibaren yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar. Bunun yanında,

Belçika'nın Almanca konuşan topluluğunda öğrenciler ilköğretim öncesi düzeyde yabancı dil öğrenmek zorundadırlar. İspanya'da, öğrenciler yabancı dili okul-öncesi eğitimin ikinci döngüsünde öğrenmeye başlarken çoğu bölgesinde 3 yaş gibi erken bir yaşta başlamaktadırlar. İngiltere'de ise öğrenciler zorunlu ders olarak yabancı dili 11 yaşında ortaöğretime başladıklarında görmektedirler.

Türkiye'deki yabancı dil alanında program geliştirme çalışmaları incelendiğinde ise, AB ülkelerinde olduğu gibi zorunlu olarak daha erken yaşta yabancı dil öğretime başlandığı görülmektedir. Türk Eğitim sisteminde 1997 yılında gerçekleştirilen "Sekiz Yıllık Temel Eğitim Reformu", eğitim sisteminde birçok yenilik içermektedir. İlköğretim kurumlarının yapısını ve işleyişini değiştiren 4306 sayılı yasa kapsamında düzenlenen ve uygulamaya konulan yenilikler arasında, daha önce 5 yıl olan zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması gelmektedir. Bunun yanında, söz konusu yasa ile birlikte yabancı dil eğitimi alanında yapılan en temel yenilik ise, daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitiminin, ilköğretimin 4. yılından itibaren başlıyor olması ve ilköğretim okullarının 6. sınıfından itibaren yabancı dil programına seçmeli ikinci yabancı dil öğretimi seçeneğinin konmasıdır (Haznedar, 2010). Bu çerçevede Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan ve uygulanması benimsenen yeni bir yabancı dil öğretim programı hazırlanmış ve bunu takiben programa paralel olduğu varsayılan yeni ders kitapları basılmıştır. İlköğretimde haftalık yabancı dil ders saatlerinin dağılımı Çizelge 2'de gösterilmiştir:

Çizelge 2.

İlköğretimde Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri

Yabancı Dil Dersleri	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Zorunlu	2	2	4	4	4
Takviyeli	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Seçmeli	-	-	2	2	2

Bu programa göre, yabancı dil dersinin dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda 4 saat okutulması ayrıca dördüncü sınıftan başlamak üzere haftada en az 1 ya da 2 saat takviyeli yabancı dil dersi verilmesi öngörülmüştür.

1997 yılında uygulanmaya başlanan eğitim programları birçok açıdan yenilikçidir. Öncelikle yeni uygulama eğitim sistemine ‘iletişimsel yaklaşım’ kavramını getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretimde İngilizce öğrenmenin amaçları çeşitli sınıf içi etkinlikleri yoluyla öğrenenlerin hedef dili iletişim için kullanmalarını sağlamaya yönelik iletişimsel kapasitelerini geliştirme olarak belirlenmiştir. Programın diğer bir etkisi de öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş olmuştur. Öğretmenlerin rolü öğrenme sürecinde rehber ve kolaylaştırıcı, öğrencinin rolü ise öğretmen tarafından düzenlenen öğrenme sürecinde aktif rol alıcı olarak değişmiştir (Kırkgöz, 2009a; Kırkgöz, 2009b).

Türkiye’de hem AB yabancı dil öğretimi standartlarına uyum sağlamak hem de yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla 2005 yılında yabancı dil programları gözden geçirilmiştir. Yeni programlar da 1997 yılında uygulamaya konulan yabancı dil programları gibi iletişim odaklıdır ancak daha kapsamlıdır (Kırkgöz, 2009a). Bunun yanı sıra, 2005 yılında yabancı dil programlarının amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında yapılan değişiklikler yapılandırmacı felsefeden etkilenmiştir (Kırkgöz, 2009b). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile 2005-2006 öğretim yılından bu yana uygulamaya konulan yeni programa göre yabancı dil eğitiminde temel amaç, öğrencilerin İngilizceyi kullanarak gündelik yaşamda gereksinim duyulabilecek konular hakkında konuşma becerilerini geliştirmektir. Bu kapsamda, programlarda yabancı dil eğitimini daha etkili hale getirmek için matematik, coğrafya, müzik gibi konu temelli dil öğrenimi, önerilmiştir. Ayrıca, 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 performansa dayalı değerlendirme teşvik edilmiştir. Ayrıca, programın amaçlarına bağlı olarak İngilizce ders kitapları yenilenmiş ve İngilizce ders saatleri 4. ve 5. sınıflarda 2 saatten 3 saate çıkarılmıştır (Kırkgöz, 2009b).

2012-2013 öğretim yılından itibaren ise ülkemizde uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulaması

getirilmiş ve 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar konulu genelgeye göre, ilkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilmektedir. Bu uygulama ile ilköğretim çağı 6-13 yaş olarak değiştirilmiş ve 2012 Eylül ayı sonu itibarıyla 5,5 yaşını tamamlamış çocukların ilköğretime başlamalarına fırsat verilmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiştir (MEB, 2012). Bu uygulamayla ilkokul 4'te yabancı dil eğitimine başlama uygulaması 2 yıl daha öne çekilerek ilkokul 2'den itibaren başlatılmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 01.02.2013 tarihinde alınan karar ile 2013-2014 öğretim yılından itibaren 2 ve 5.; 2014-2015 öğretim yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7.; 2015-2016 öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi öğretim programları uygulanacaktır (MEB, 2013).

Yeni yabancı dil programları Türk Eğitim sisteminde 8+4 olarak yapılanan modelden 12 yıllık zorunlu eğitimle birlikte 4+4+4 sistemine geçilmesi sonucunda varolan öğretim programlarının yeniden tasarlanması ihtiyacı nedeniyle hazırlanmıştır. Yeni sistemde İngilizce eğitiminin 4. sınıf yerine 2. sınıfta başlaması 2. ve 3. sınıflara da yer veren yeni programların hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Bunun yanı sıra, önceki sistemde 8-8.5 yaşında dil öğrenmeye başlayan öğrenenlerin artık 6-6.5 yaşında dil öğrenmeye başlamaları genç öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alan yeni bir program ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Yeni uygulamaya göre öğrencilerin sınıflardaki yaş düzeyleri, haftalık yabancı dil ders saatlerinin dağılımı ve hedeflenen dil beceri düzeyleri Çizelge 3'teki gibidir (MEB, 2013):

Çizelge 3.

Öğrencilerin Yaş Düzeyleri, Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri ve Beceri Düzeyleri

Sınıflar	Yaş	Haftalık Ders Saati	Hedeflenen Beceri Düzeyi
2. Sınıf	6-6.5 yaş	2 saat	A1
3. Sınıf	7-7.5 yaş	2 saat	A1
4. Sınıf	8-8.5 yaş	2 saat	A1
5. Sınıf	9-9.5 yaş	4 saat	A1
6. Sınıf	10-10.5 yaş	4 saat	A1
7. Sınıf	11-11.5 yaş	4 saat	A2
8. Sınıf	12-12.5 yaş	4 saat	A2

Çizelge 3'te de görüldüğü gibi öğrenciler ilkokulda 3 yıl haftada 2 saat, ortaokulda 4 yıl haftada 4 saat İngilizce eğitimi alacaklardır. 2012-2013 eğitim öğretim yılına kadar Türkiye'de öğrencilerin 4. sınıfta İngilizce eğitimine başlamalarıyla 8 yılda toplam 432 saat yabancı dil eğitimi alırlarken bu rakam Avrupa Birliği ülkelerinde 522 saattir. Yeni uygulamayla beraber öğrenciler ilkokul ve ortaokul öğrenimleri sırasında toplam 144 saat daha fazla İngilizce dersi alacaklardır (Bayyurt, 2012).

İlkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitimi uygulamasına başlanması bazı durumlara dikkat edilmesini gerektirmektedir. Bayyurt (2012), Türkiye'de erken yaşta yabancı dil eğitimine başlanmasıyla dikkate alınması gereken hususları şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencilerin yaş gruplarına yönelik ders geliştirme ve uygulama,
2. Yeni eğitim reformunda erken yaşta öğrencilere yabancı dil dersi verecek formasyona sahip öğretmen yetiştirme,
3. Yeni uygulama kapsamında 2. sınıftan itibaren yabancı dil öğrenmeye başlayacak olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders malzemesi geliştirme ve değerlendirme,
4. Yeni uygulama kapsamında erken yaşta dil öğrenmeye başlayacak öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme süreçleri.

Yabancı dil programlarında gerçekleştirilen değişiklikler İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak bazı soruların sorulmasını gerektirmektedir. Bu sorular şöyledir (Arslan, 2012):

- 1) İngilizce öğretmenleri çocuk, genç ya da yetişkin gruplara ders verme konusunda tam olarak donanımlılar mı?
- 2) İngilizce öğretmenleri iletişimsel yaklaşım, görev temelli öğretim ve içerik temelli öğretim gibi dil öğretim yöntemlerini uygulayabilmekteler mi?
- 3) İngilizce öğretmenleri dört dil becerisi ve kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuzun nasıl öğretileceğini bilmekteler mi?
- 4) İngilizce öğretmenleri MEB'in yabancı dil öğretim programları ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerini tanımaktalar mı?
- 5) İngilizce öğretmenleri alternatif değerlendirme teknikleri ve dil sınav ilkelerini uygulayabilmekteler mi?

Yabancı dil öğretiminde önemli bir nokta çocuklarla yetişkinlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin birbirinden farklı olmasıdır. Bu nedenle, her iki gruba yabancı dil öğretmek için izlenecek yolun da birbirinden farklı olması gerekmektedir (Çelik ve Arıkan, 2012; Mirici, 2001).

Çelik ve Arıkan (2012) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim düzeyinde görev yapan 25 İngilizce öğretmeniyle görüşmüş ve çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda öğretmenlerin ancak % 8'inin lisans programlarını yeterli gördüklerini bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, araştırmada pratiğe dayalı bilgi ve becerilerin sınırlı verildiği bulunmuştur.

Erken yaşta yabancı dil öğretiminde başarısız olunmasının temel nedenlerini Aslan (2008) ise şöyle özetlemiştir:

- 1) İlk ve orta dereceli öğretim kurumları arasında eşgüdüm sağlanarak yabancı dil öğretiminde sürekliliğin sağlanamaması,
- 2) Yabancı dil öğretimi veren öğretmenlerin niteliğinin yetersiz olması,
- 3) Yabancı dil öğretiminde okul türü, öğrencinin yaş ve gelişim özellikleri ile yabancı dil dersinin amaç, içerik ve yöntemlerinin bilimsel yollarla ayırtırmaya gidilmemesi ve bu özellikler ışığında gerekli ders araç gereçlerinin kullanılmaması.

Özkan ve Arıkan (2010), çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda yaptıkları alanyazın taraması sonucu şu bulgulara ulaşmışlardır:

- 1) Türkiye’de devlete bağlı ilkokullar yabancı dil öğretmeye hazırlıklı değildir (Okan ve Sofu, 1998),
- 2) Öğretmenler çocuklara yabancı dil öğretirken onların gelişimlerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri uygulamamaktadırlar (Yıldırım ve Şeker, 2004),
- 3) Çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda kısa da olsa eğitim alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin mutluluk seviyeleri artmaktadır (Yıldırım ve Şeker, 2004),
- 4) Araştırmacılar öğrenme bağlamı, materyaller ve öğretmenlerin öğrenmeye uygun olmaları şartıyla çocukların mümkün olduğunca erken yaşta dil öğrenimine başlamalarını desteklemektedirler (Koydemir, 2001; Peçenek, 2002),
- 5) Kalabalık sınıflar ve araç-gereç eksikliği çocukların yabancı dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Caner ve Subaşı, 2010),
- 6) Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarının İngilizce öğretmenlerini desteklemelerine karşın, çocuklarına İngilizce öğreten öğretmenlerin niteliğine yönelik olumsuz tutumlara sahiptirler (Tavil, 2009).

Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretirken onların gelişimlerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Haznedar ve Uysal (2010) bu yöntem ve teknikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmalıdır.
- Temel vurgu biçim yerine anlam üzerinde olmalıdır.
- Etkinlikler eğlenceli olmalıdır.
- Etkinlikler bir görevi tamamlamaya yönelik olmalıdır.
- Etkinlikler iletişim kurma ihtiyaç ve isteği yaratmalıdır.
- Çocuklar sınıfta rahat hissettirilmelidir.
- Dilin nasıl kullanılacağı nesne, resim, eylem ya da mimiklerin kullanımıyla örneklendirilmelidir.
- Uygun etkinlikler kafiye, şarkı, hikaye, şiir, drama, proje ve tüm fiziksel tepki etkinlikleridir.
- Dersler mümkün olduğunca yabancı dilde gerçekleştirilmelidir.
- Çok çeşitli etkinliklere yer verilmelidir.
- Çocuklarda sınıf içindeki rutinler yerleştirilmelidir.

- Etkinlikler çocuklara hayal güçlerini kullanma imkânı vermelidir.
- Verilen görevler çocukların onlardan ne beklendiğini anlayabilmeleri için yeterli basitlikte olmalıdır.
- Etkinlikler çocuklar tarafından gerçekleştirilebilir olmalıdır.

Bunun yanı sıra, Aslan (2008), çocuklara yabancı dil öğretiminde şu koşulların yerine getirilmesini önermektedir:

- 1) Konuşma, dinleme ve görsel algılama becerilerinin geliştirilmesi,
- 2) Öğretimin somutlaştırılması,
- 3) Çocukların taklit, keşfederek, yaparak öğrenme alışkanlıklarından yararlanılması,
- 4) Dersin değişkenlik, dinamiklik ve koşul/duruma göre biçimlendirilmesi,
- 5) Konuların yavaş yavaş ve tekrarlar yaparak eğlenceli bir şekilde öğretilmesi,
- 6) Öğrenirken öğrencilerin bütünlükçü bir yaklaşım sergilemelerini sağlama,
- 7) Derslerde daha çok yabancı dil kullanma,
- 8) Öğretmenin arkadaş rolü üstlenmesi; diğer öğretmenlerle eşgüdüm ve işbirliği sağlama,
- 9) Öğrencilerin kültürler arası deneyim kazanmasına yönelik çalışmalar yapma,
- 10) Sınavlar yapmaksızın sonuca yönelik planlamalar yapma,
- 11) Belli bir okul ve sınıf farkı gözetmeksizin, öğretim programına bütün çocukların katılımını teşvik etme,

Erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedeflerinden bazıları, öncelikle oyunsu etkinliklere dayalı bir eğitimle, çocukta dile yönelik bir ilginin uyandırılmasıdır. Daha sonra da çocuğun kendi dilinin yanında başka dillerin ve kültürlerin var olduğu bilincini uyandırmaktır. Çocuğun kişiliğinin gelişmesinde önem taşıyan çeşitli iletişim ve öğrenme stratejileri de onların erken yaşta dilsel alanda yeteneklerini rahatça ortaya çıkarabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra, 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yabancı dil eğitim programlarında seviye sistemi uygulanmaktadır. Bu doğrultuda, dil beceri derecelerini A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı aşamaya ayırmakla dil kullanımında standartlık sağlama hedeflenmiştir. Yeni İngilizce öğretim

programlarındaki dil beceri dereceleri “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden” yararlanılarak belirlenmiştir (MEB, 2013).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

‘Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ Avrupa Konseyi’nin bir çalışmasıdır. 1949 yılında kurulan ve Türkiye’nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği’nin eğitim ve kültür politikalarını yürütmekten sorumludur. Avrupa Konseyinin amacı, demokrasi ve insan haklarını korumak, Avrupalı vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek, farklı kültürlere sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve tüm bireylere Avrupalılık kimliğini kazandırmaktır. Konseye üye 47 ülkede çok farklı diller konuşulmakta ve farklı kültürler yer almaktadır. Bu nedenle, Avrupa Konseyi 2001 yılını ‘Avrupa Diller Yılı’ ilan etmiştir. Avrupa Diller Yılı’nın amacı, Avrupa Konseyine üye ülkelerde farklı dil ve kültürlere karşı farkındalık oluşturmaktır. Bunun yanı sıra, çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak bireylere birden çok dil öğrenme teşvik edilecektir (Demirel, 2012). Avrupa Konseyi 2001 yılında ‘Avrupa Dil Portfolyosu’ projesini de başlatmıştır. Avrupa Dil Portfolyosunun temelini ‘Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ oluşturmaktadır (Demirel, 2005; Mirici, 2014).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru metninin genel amacı, “Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 ve R(98) 6’da üyeleri arasında daha büyük birlik sağlamak ve bu amacı kültürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek” olarak açıklanmıştır (MEB, t.y., 1).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin şu amaçlarla geliştirilmesi istenmiştir: (MEB, t.y., 4).

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini arttırmak,
- Dil yeteneklerinde ortak bir temel oluşturmak,
- Öğrenen, öğretmen, program geliştiriciler, sınav kurulları ve eğitim müdürlüklerine bu kurumları oluşturmakta ve çabalarını koordine etmekte yardımcı olmak.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa eğitim sistemindeki dil programları, sınavlar, ders kitapları vs. için temel dayanak oluşturmaktadır. Bu metin, dil öğrencilerine bir dili iletişim amaçlı kullanmak için neleri öğrenmeleri ve yapmaları

gerektiği ve ne gibi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunu kapsamlı bir şekilde açıklamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu metinde dil yeterliliğini tarif etmek için nesnel kriterlerin kullanılması, farklı öğrenme ortamlarında elde edilen nitelik ya da sertifikaların karşılıklı tanınmasını ve buna bağlı olarak da Avrupa’da hareketliliğin artmasını sağlamaktadır. Uluslararası değişim programlarında yer alan bireylerin önündeki engelleri kaldırma amacı da taşımaktadır (Council of Europe, 2001).

Schmenk (2004)’e göre Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin amacı Avrupa dil programlarında kullanılması için materyal ya da yöntem önermek değil, dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirme için ortak başvuru düzeyi olarak işlev göreceк öğrenme amaçlarını kavramsallaştırmaktadır. Betimleyici beceri ve yeterlik düzeylerinin kullanılması yoluyla dil öğrenenlerin gelişimi belirlenebilecektir. Mirici (2014)’e göre ise Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin temel amacı, yabancı dil öğretimini öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik olmak üzere üç temel ilkeye dayandırmaktır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin kullanım alanları ise şöyledir (Council of Europe, 2001):

Dil öğrenme programlarının planlanması,

- önceki bilgi ve öğrenmenin özellikle ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim arasında ilişkilendirilmesine yönelik varsayımlar,
- amaçlar,
- içeriğe göre yapılmalıdır.

Dil sertifikalarının planlanması,

- sınavların içeriklerini,
- değerlendirme ölçütlerini (olumsuzluklar yerine olumlu edinimler açısından) göz önüne alarak gerçekleştirilmelidir.

Kendi kendine öğrenmenin planlanması,

- öğrenenlerin şuan ki bilgi durumlarına ilişkin farkındalıklarını artırmayı,
- öğrenenin kendisine uygun ve değerli amaçlar koymasını,
- materyal seçimini,
- öz değerlendirmeyi içerecek şekilde olmalıdır.

Öğrenme programları ve sertifikalar,

- evrensel (öğreneni dil ve iletişimsel yeterliliğin tüm boyutlarında geliştirmek),

- modüler (öğrenenin yeterliliğini belli bir amaç için kısıtlı bir alanda geliştirmek),
- ağırlıklı (öğrenmeyi belli yönlerde vurgulamak ve bilgi ve becerinin bazı alanlarında daha yüksek düzeyin edinildiği bir ‘profil’ oluşturmak),
- kısmi (sadece belli etkinlik ve beceriler (örn. algı boyutu) için sorumluluk almak ve diğerleriyle ilgilenmemek) olabilirler.

Bunun yanında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘eyleme dayalı yaklaşım’ benimsenmektedir. Eyleme dayalı yaklaşımda dil öğrencilerinin sözel becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu yaklaşımda dil öğrencileri daha çok ‘sosyal aktörler’ olarak görülmektedir yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak görülmektedir. Bu kapsamda, dil öğrencisinin içinde yer aldığı dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurmaktadır (Council of Europe, 2001).

Little (2009), Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen eyleme dayalı yaklaşımla ilgili şu noktalara dikkat çekmektedir:

- Dil, dışsal ve sosyal ya da içsel ve özel olabilen iletişimsel eylemleri gerçekleştirmek için kullanılmaktadır.
- İletişimsel eylemler alma, üretme, etkileşim ve derin düşünme olmak üzere dört tür dil etkinliği içermektedir.
- Dil etkinliğinde yer almak için iletişimsel dil yeterliliğinden faydalanılmaktadır.
- Dil etkinliği şartların gerekli kıldığı bağlamlarda gerçekleşmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kişisel, kamusal, eğitimsel ve mesleki olmak üzere dört temel dil kullanım alanı önermektedir.
- Günlük yaşamda bireyler sık sık beklenmedik bağlamsal durumlarla baş etmek zorunda kaldığı için, iletişimsel dil yeterliliği sosyo-dilbilimsel ve pragmatik bileşenlere sahiptir.
- Dil etkinliği görevlerin gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu görevler onları anlayıp konuşma ya da yazılı metinler üretmek için bazı stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Dil alanındaki dört beceri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde anlama, konuşma ve yazma olmak üzere üç beceri ve beş alt beceri olarak ele alınmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan beceriler ve alt beceriler aşağıdaki çizelgede gösterilmektedir:

Çizelge 4.

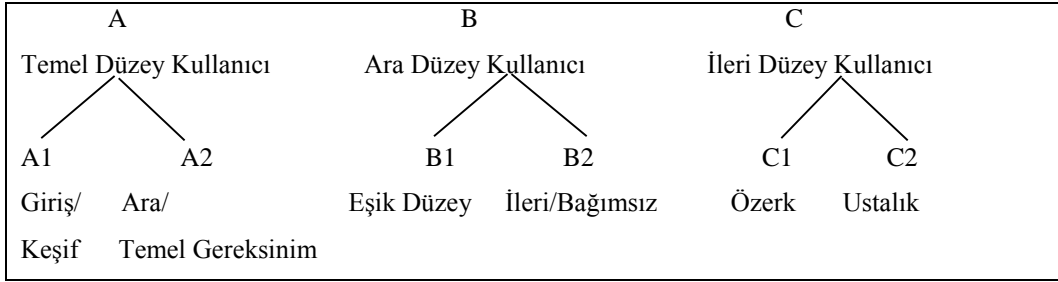
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Beceriler Ve Alt Beceriler

Beceriler	Alt Beceriler
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Bir konuşmaya katılma Sözlü olarak kesintisiz konuşma
Yazma	Yazılı anlatım

Bunun yanı sıra, metinde dil kullanımının karmaşıklığını sadeleştirmek amacıyla dil beceri dereceleri altı yeterli düzeyinde ele alınmaktadır. Bu yeterli düzeyleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, t.y.,36):

- A1- Giriş ya da Keşif Düzeyi (Breakthrough)
- A2- Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi (Waystage)
- B1- Eşik Düzeyi (Threshold)
- B2- İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi (Vantage)
- C1- Özerk Düzey (Effective Operational Proficiency)
- C2- Ustalık Düzeyi (Mastery)

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyleri ve her düzey için belirlenmiş olan ‘yapabilirim-tanımları’ yer almaktadır. Başvuru Metninde dil beceri dereceleri de A, B ve C olmak üzere Temel, Ara Düzey ve İleri Düzey Kullanıcı olarak üç aşamaya ayrılmış böylelikle dil kullanımında standartlık sağlanması hedeflenmiştir. Metinde yer alan dil beceri dereceleri Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1.

Ortak Başvuru Düzeylerinin Gösterimi (MEB, t.y.,21)

Ortak başvuru düzeylerinin yer aldığı tablo (Ek A) öğrenme amaçlarının saptanmasında ölçüt niteliğindedir. Ortak başvuru düzeylerinin, dil öğrenme sürecinde önemli rolü olan uygulamadaki öğretmenlerin görüşlerine başvurularak deneysel olarak geliştirilmesi güçlü bir yönüdür (Glover, 2012). Ortak başvuru düzeylerinde yer alan amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı ise bireylerin dil becerilerine yönelik kendi öz değerlendirmelerini yapabilecekleri çizelge (Ek B) ile mümkündür.

Yabancı dil öğrenen bir birey hangi seviyede olduğunu Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki kendini değerlendirme kontrol listesinde yer alan ve ‘betimleyici’ denilen ifadelerden anlayabilmektedir. Dil betimleyicileri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin betimleme işlevine işaret etmektedir. Yani dil betimleyicileri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin amaçlarından biri olan ‘farklı eğitim sistemlerinden elde edilen nitelikleri karşılaştırabilmek için varolan standartlar, testler ve sınavlar yoluyla yeterlilik seviyelerini tanımlamayı’ kolaylaştırmaktadır (Papageorgiou, 2009). Bunun yanı sıra, öz değerlendirme ifadeleri bireylerin ne yapabildiklerini anlamalarını ve şuan ki başarılarına değer biçip gelecek öğrenmeleri için hedef belirlemelerini sağlamaktadır (Glover, 2012).

Avrupa Dil Portfolyosu ise Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayalı ve öğrenenin kendine ait bir dosya niteliğinde olup, bireylerin hem okul içinde hem de okul dışındaki yabancı dil öğrenimi sürecinde kendisinin hangi düzeyde olduğunu ve hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini belirlemesini ve yabancı dil öğrenme sürecinde planlamadan değerlendirmeye tüm sürece katılımını sağlayan bir araçtır (Mirici, 2014). Avrupa dil portfolyosu, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin dayandığı ‘kendini değerlendirme’, ‘öğrenen özerkliği’ ve ‘kültürel çeşitlilik’ ilkelerini desteklemektedir (Mirici, 2014).

Avrupa Dil Portfolyosunun birey için kullanımsal yönü ağır basarken, Avrupa ülkelerinin dil politikalarında tercih edilmesini gerektiren bazı gerekçeler bulunmaktadır. Bu gerekçeler şöyledir (Güler, 2005):

- Sürekli gelişmekte olan hareketlilik için gerekli olan niteliklerin şeffaflaştırılmasının kaçınılmazlığı,
- Geniş kapsamlı fakat aynı zamanda geçerli bir ölçme değerlendirmeye duyulan gereksinim,
- ‘Yaşam boyu öğrenme’, ‘öğrenen özerkliği’, ‘çokdillilik’ gibi ilkelerin giderek önem kazanmalarınıdır.

Avrupa dil portfolyosu; dil biyografisi, dil pasaportu ve dosya bölümlerinden oluşmaktadır. Bu bölümlerin işlevleri aşağıdaki gibidir (Little, 2002; Mirici, 2008; Mirici, 2014):

- Dil Biyografisi: Bu bölüm, öğrenenin yabancı dil geçmişinin bir kayıdır ve öğrenenin kendini farketmesini (kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, özerklik), Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan öz değerlendirme çizelgeleri yoluyla kendini değerlendirebilmesini ve kültürlerarası deneyimlerini yansıtmasını sağlamaktadır.
- Dil Pasaportu: Bu bölüm, öğrenenin konuştuğu diller ve düzeyi ile ilgili bazı kişisel bilgileri (kendini değerlendirme), Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce geliştirilmiş dil düzeyi göstergeleri (standart değerlendirme) kullanarak belirtmesine yaramaktadır. Dil biyografisi bölümünün özeti niteliğindedir.
- Dosya: Bu bölümde, öğrenenin sertifika, diploma, proje örnekleri, makaleler gibi belgeleri bulunmaktadır.

Avrupa Dil Portfolyosunun işlevleri iki grupta toplanmaktadır (Little, 2002; Mirici, 2014):

- 1) *Kayıt Altına Alma ve Bildirim İşlevi*: Avrupa Dil Portfolyosunun, Dil Biyografisi bölümünde öğrenenin yabancı dil geçmişi bir kayıt altına alınmakta ve öğrenen zaman içerisinde yansıttığı bilgileri güncellemektedir.
- 2) *Pedagojik İşlevi*: Avrupa Dil Portfolyosu, öğrenenin yabancı dil öğrenme sürecinde sürekli “kendini değerlendirmesini” ve böylece kendi dil öğrenme

sürecine ilişkin “*farkındalık*” kazanmasını, yeterli olmadığı becerileri kendi yöntemlerine göre belirleyerek kendine ait “*özerklik*” oluşturmasını sağlamaktadır. Avrupa Dil Portfolyosunun uygulandığı bir sınıf “*öğrenen merkezli*” ve “*yansımacı*” öğretim modelinin uygulandığı bir sınıf olacaktır. Öğrenenler sürekli bir önceki öğrenme durumlarını değerlendirdikleri için ve kendi dil seviyelerini ortak düzeylerle karşılaştırma olanağına sahip oldukları için “*yapılandırıcı*” bir öğrenme süreci yaşama olanağına sahip olacaklar ve öğretmenlerini “*çoklu zekâ*” anlayışına uygun materyaller geliştirmek için birbirleriyle yardımlaşarak “*işbirlikli öğretim*” modelini oluşturmaya yönelteceklerdir.

Türkiye yabancı dil eğitim programlarını Avrupa yabancı dil eğitim programlarıyla uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programlarının Avrupa Konseyi’nin geliştirmiş olduğu standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2012). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve bu metni temel alan Avrupa dil portfolyosunun yabancı dil öğretimine katkılarının incelenmesi gerekmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun hazırlanan programların ve Avrupa dil portfolyosu kullanımının öğrenenlerde başarıya olumlu katkılar sağladığı görülmektedir (Cebeci, 2006; Güneşli ve Demirel, 2006; İşisay, 2008; Köse, 2005; Üstünlüoğlu ve diğerleri, 2012). Güneşli ve Demirel (2006)’ın çalışmalarında deney grubunda yer alan Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanan portfolyo uygulaması sonucunda öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan olumlu kazanımlar elde ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin hem Türkçeyi öğrenme isteklerinde hem de dinleme ve sözlü anlatım becerilerinde anlamlı derecede fark saptanmıştır.

Türkiye’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren yabancı dil öğretiminin ilkokul 2. sınıf seviyesinde ve daha erken yaşta başlamış olmasının ve ikinci sınıf İngilizce öğretim programında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ilke ve tanımlayıcılarının esas alınmasının yabancı dil öğrenimine katkı sağlayıp sağlamadığı yapılacak olan bir program değerlendirme çalışmasıyla belirlenebilir. Bu nedenle, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Çünkü yeni bir yabancı dil öğretim programını geliştirme veya niteliğini artırma çalışmaları sürekli araştırmaya ve geliştirmeye dönük olmak durumundadır.

Program Değerlendirme

Program değerlendirme, yeni geliştirilen bir programın program paydaşları tarafından ne derece etkili ve yeterli bulunduğunu ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bir süreçtir. Sağlam ve Yüksel (2007), program değerlendirmeyi “tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreç” olarak tanımlamaktadırlar.

Tyler (2013), program değerlendirmeyi, programın daha önceden belirlenmiş hedeflerden ne kadarını gerçekten kazandırdığını belirlemeyi sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Varış (1988) ise program geliştirme ve değerlendirmenin iç içe olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme bir program geliştirme faaliyetinin önemli ve sürekli bir yönünü oluşturur. Bu süreçte elde edilen veriler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır. Demirel (2006), program değerlendirmenin, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içerdiğini belirtmiştir. Stufflebeam’e göre ise program değerlendirme “alınan kararları yargılamak için yararlı bilgiyi betimleme, kazanma ve elde etme sürecidir” (Stufflebeam, 1973b, s.129’dan Akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Program değerlendirme, programın değerini (öğrencilerin standartlarına ulaşmasına ne derece faydalı olduğu) ve önemini belirlemektedir. Bu bağlamda, değerlendiriciler programı kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırmaya yönelik olarak veri toplayıp yorumlamaktadırlar (Ornstein ve Hunkins, 2014). Birçok program değerlendirici, program değerlendirmeyi bir programın amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenme ürünleri ve öğrenci gelişimi gibi programın temel unsurlarının değer ve niteliğini belirlemek için gerçekleştirilen etkinlikler olarak görmektedirler (Gredler, 1996).

Program değerlendirmede, gerçekte tasarlanan, gerçekleşen beklenmedik durumlar, gerçekte uygulanan ve elde edilen sonuçlar ortaya çıkarılmaktadır. Ardından değerlendirici elde ettiği bulguları tartışmakta ve gerekirse önerilerde bulunmaktadır. Guba (1978), değerlendirmenin eğitim programlarının içsel bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır çünkü değerlendirme yoluyla hem programların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi hem de programın değerine ilişkin yargıda bulunmak mümkün

olmaktadır. Bu nedenle, programların değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Yapılan değerlendirme sonucunda uygulanan programların işlemeyen yönlerinin belirlenip toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlenmesi ve böylelikle eğitim programlarının geliştirilip sonucunda eğitimin de niteliğinin artması beklenmektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesi ise uygulanan programların toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini kontrol etmek için kendi içlerinde sürekli olarak değerlendirilmesi ve program değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçların program geliştirme çalışmalarına yansıtılması ile gerçekleştirilebilir. Diğer bir deyişle, programın eksikliğini sorgulanması ve değerlendirilmesi programın geliştirilmesi için başlangıç noktasıdır (Erden, 1998).

Program değerlendirme temel olarak bir eğitim programının hedeflenen öğrenme ürünleri doğrultusunda etkililiğinin bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yorumlanmasıdır. Programların değerlendirilmesinde farklı felsefi ve bilimsel paradigmalara dayalı geliştirilmiş yaklaşımlar bulunmaktadır.

Program değerlendiriciler, değerlendirme konusundaki deneyimlerine, dünya görüşlerine, felsefi değerlerine, bilimsel yöntem tercihlerine ve değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesine yönelik tercihlerine göre farklı program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri sunmaktadırlar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Eğitimin doğası değiştiğçe, değerlendirme uygulama ve işlemlerinin de değiştirilmesi gerekmektedir (Glaser, 1977). Buna bağlı olarak da gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarında izlenecek süreçte, verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında farklı program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden yararlanılmaktadır.

Cronbach (1982) program değerlendirme yaklaşımlarını Bilimsel (Scientific) ve İnsancıl (Humanistic) olarak iki boyut altında ifade etmiştir (Akt. Ornstein ve Hunkins, 2014). Bilimsel değerlendirme yaklaşımları öğrenen üzerine yoğunlaşmaktadır ve ağırlıklı olarak nicel verilere dayalı değerlendirmeyi kapsamaktadır. Bu yaklaşımlarda öğrenci hakkında toplanan tüm veriler istatistiksel olarak incelenir, yordanır, karşılaştırılır. Bilimsel program değerlendirme yaklaşımlarına Stake'in Uygunluk Modeli, Stufflebeam'ın CIPP Modeli örnek olarak verilebilir. İnsancıl yaklaşımlarda ise katılımcılar sadece nicel bir araştırma konusu olarak görülmez ve programın uygulandığı sosyal ve kültürel ortama dikkate alınarak nitel verilere dayalı olarak programın değerlendirilmesi amaçlanır. İnsancıl program değerlendirme yaklaşımlarına

ise Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli ile Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir.

Gredler (1996), program değerlendirme yaklaşımlarını “Faydacı” ve “Sezgisel/Çoğulcu” yaklaşımlar olarak iki başlık altında sınıflandırmaktadır. Faydacı değerlendirme yaklaşımları genellikle karar vericilerin işine yarayacak nicel verileri sağlamakla ilgilenmektedir. Hamilton (1977), faydacı değerlendirme yaklaşımını yönetici odaklı değerlendirme olarak görmektedir (Akt. Gredler, 1996). Faydacı değerlendirme yaklaşımlarına Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli, Stufflebeam’ın CIPP (Context, Input, Process, Product) Modeli, Stake’in Uygunluk Modeli ve Scriven’in Amaçtan Bağımsız Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir. Sezgisel/Çoğulcu değerlendirme yaklaşımları ise sadece anahtar karar vericilere değil bir program ya da yenilikle ilgili tüm paydaşların görüşleri ve bilgi ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bir programın tek bir değeri yoktur; programın değeri, farklı paydaşlarca, farklı amaçlarla, farklı şekillerde algılanmaktadır. Her paydaşın programa ilişkin farklı deneyimleri vardır ve tüm bu deneyimler programın değerlendirilmesinde önemlidir. Sezgisel/Çoğulcu değerlendirme yaklaşımlarına Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli (Responsive Evaluation), Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli ve Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir.

Faydacı program değerlendirme yaklaşımları bilimsel program değerlendirme yaklaşımlarıyla, sezgisel program değerlendirme yaklaşımları ise insancıl program değerlendirme yaklaşımlarıyla yakından ilgilidir. Faydacı değerlendirme yaklaşımları programdan en çok sayıda bireyin faydalanmasına önem vermekte ve okulun tamamı ya da okul bölgesi gibi büyük gruplara odaklanmaktadır. Sezgisel değerlendiriciler ise programın bireyler ya da küçük gruplar üzerindeki etkisini değerlendirmek için veri toplamaktadırlar. Programın değerinin belirlenmesinde ölçütler grubu kullanılmaktadır. Dış değerlendiriciler haricinde programdan etkilenen tüm katılımcılar programın niteliğine ilişkin görüş bildirmektedirler.

Michael Scriven ise program değerlendirme yaklaşımlarını İçsel (Intrinsic) ve Sonuç (Pay-Off) olarak iki boyut altında ifade etmiştir (Akt. Ornstein ve Hunkins, 2014). İçsel değerlendirme yaklaşımına göre değerlendirme ölçütleri tanımlanmamakta ve değerlendiriciler de “program ne kadar iyi?” sorusuna yanıt vermeye

çalışmaktadırlar. İçsel değerlendiriciler programın içeriğini, sıralanışını, doğruluğunu, içeriği kazandırmak için önerilen deneyimler ve kullanılacak materyalleri incelerler. Onlara göre eğer bir programın doğru bir içeriği varsa ve programın düzenlenmesi iyi bir temele dayanıyorsa öğrenciler olumlu öğrenmeler gerçekleştireceklerdir. İçsel değerlendiriciler bir programın gerçekten bir değeri olup olmadığını belirlemelidirler. İçsel değerlendiriciler sadece bir programın amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değil aynı zamanda bu amaçların değerli olup olmadığını da göz önüne almalıdırlar. Programın değeri belirlendikten sonra değerlendiriciler sonuç değerlendirmesi yoluyla programın etkilerini incelemelidirler. Sonuçlar genellikle tanımlanmaktadır. Değerlendiriciler programın öğrenciler, öğretmenler, aileler ve yöneticiler üzerindeki etkilerini incelemelidirler. Bu tür değerlendirme ön test- son test ve deney grubu-kontrol grubu arasındaki farklara ilişkin yargıda bulunmayı gerektirmektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), program değerlendirmede farklı yaklaşımları beş başlık altında toplamaktadır. Bunlar; amaç odaklı değerlendirme, yönetim odaklı değerlendirme, tüketici odaklı değerlendirme, uzman odaklı değerlendirme ve katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımlarıdır. Amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımına Tyler'ın Program Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli ve Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli örnek olarak verilebilir. Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımına Stufflebeam'in CIPP Modeli ve Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir. Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımına Scriven'in kontrol listeleri örnek olarak verilebilir. Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımına Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli örnek olarak verilebilir. Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımına ise Stake'in Uygunluk Modeli ile İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli ve Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir.

Amaç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)'in sınıflamaları doğrultusunda, amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımı temel olarak eğitimsel amaçların programla ne ölçüde kazandırıldığını belirleme sürecidir. Eğitimsel amaçların öğrenci davranışlarında

değişiklik oluşturması beklendiği için, değerlendirme de davranışlardaki değişimin ne ölçüde yer aldığı belirlenmesi sürecidir (Tyler, 1977).

Tyler'ın Program Değerlendirme Modeli, programın daha önceden belirlenmiş olan amaçlardan ne kadarını gerçekten kazandırdığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Tyler'ın değerlendirmeye temel katkısı programın eğitim amaçlarına göre düzenlenmesini savunmasıdır. Amaçlar planlama sürecinin temeli, öğretmenlere rehber, materyallerin seçilmesi, içeriğin sıralanması, öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve değerlendirmenin hazırlanması için kriterlerdir (Guba ve Lincoln, 1981). Değerlendirme süreci ise, eğitim amaçlarının uygulanan program ve öğretim yoluyla tam olarak ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeye yönelik bir süreçtir (Tyler, 1977). Performans ve amaçlar arasındaki eksiklik, bu açığı gidermek için düzeltmelere yol açmakta ve böylece değerlendirme sürekli tekrar etmektedir (Guba ve Lincoln, 1981). Tyler'a göre, değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmek mümkün olmaktadır. Bu modelde daha çok niceliksel verilerden yararlanılmakta ve sonuç odaklı, toplam (summative) değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

Tyler'ın modeli ön test-son test deneysel desene dayanmaktadır (Guba ve Lincoln, 1981). Tyler'a göre, öğrenci davranışı programın başında ve program sonrasında olmak üzere iki kere ölçülmelidir. Çünkü programın sürecinde kazandırılan amaçlar sonrasında kısa sürede unutulabilmektedir. Program tamamlandıktan bir süre sonra ikinci bir değerlendirme gerçekleştirilmelidir (Tyler, 1977). Bu da modelin deneysel desen yaklaşımına uygun olduğunu göstermektedir (Guba ve Lincoln, 1981).

Metfessel ve Michael 1967 yılında Tyler'ın program değerlendirme modelinden oldukça etkilenerek yeni bir program değerlendirme modeli geliştirmişlerdir. Modelin program değerlendirmeye en önemli katkısı değerlendirme sürecinde veri toplarken alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını önermesidir. Bunun yanı sıra, modelde elde edilen verilerin amaçlar yerine standartlarla karşılaştırılarak yorumlanması Tyler'ın modelinden farklılık göstermektedir.

Malcolm Provus tarafından geliştirilen Farklar Yaklaşımı Modeli kapsamında ise modelin her aşamasında performans ile standartlar karşılaştırılmakta ve bu ikili karşılaştırmadan elde edilen fark doğrultusunda kararlar verilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Provus'un Farklar Yaklaşımı Modelinde diğer değerlendirme

modellerinden farklı olarak, programın değerlendirilmesi program geliştirilirken yapılmaktadır. Program tasarısı ölçüt olarak dikkate alınmaktadır. Bu model, girdilerin beklenen çıktı olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini araştırdığı için amaca dayalı; programa ilişkin kararlar yöneticiler tarafından alındığı için de yönetim odaklı program değerlendirme modeli olarak görülmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Scriven tarafından 1972 yılında geliştirilen Amaçtan Bağımsız Program Değerlendirme Modelinde ise diğer modellerden farklı olarak vurgu programın amaçları üzerinde değildir. Genel olarak bir alan çalışması yürütülerek çıktılar ile ilgili bilgi toplanır ve gözlenen çıktılar ile program katılımcılarının gerçek beklentileri karşılaştırılır (Patton, 2002'den Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012). Scriven (1991), amaçtan bağımsız değerlendirmenin en önemli işlevinin ön yargıyı azaltmak ve nesnelliği artırmak olduğunu savunmaktadır. Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımında, değerlendiriciye amaçların söylendiğini bu nedenle değerlendiricinin algılarının sınırlandırıldığını belirtmektedir.

Amaçtan bağımsız program değerlendirme modelinin temel özellikleri şöyledir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- Değerlendirici kasıtlı olarak programın amaçlarını öğrenmekten kaçınır.
- Önceden belirlenmiş olan amaçların değerlendirmenin odak noktasını daraltmasına izin verilmez.
- Amaçtan bağımsız değerlendirme planlanan program çıktıları yerine gerçek çıktılara odaklanır.
- Amaçtan bağımsız değerlendiricinin program yöneticisi ve çalışanları ile iletişimi çok azdır.
- Amaçtan bağımsız değerlendirme programın beklenmedik etkilerinin fark edilme olasılığını artırır.

Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)'in sınıflamaları doğrultusunda yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımında amaç, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilere bilgi vermektir. Yönetim odaklı değerlendirme hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme amacıyla kullanılabilir.

Stufflebeam’ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modelinde (CIPP Modeli) dört tür değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirme türleri ve alınan kararlar şöyle açıklanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Guba ve Lincoln, 1981):

- 1) *Bağlam Değerlendirmesi*: ‘Planlamaya’ yönelik kararlara hizmet eder. Programda hangi gereksinimlere, problemlere ve fırsatlara odaklanılacağı ve program amaçlarının belirlenmesinde kullanılır.
- 2) *Girdi Değerlendirmesi*: ‘Yapılandırmaya’ ilişkin kararlara hizmet eder. Hangi kaynakların var olduğunun, program için alternatif stratejilerin ve ihtiyaçları karşılamak için en uygun planın belirlenmesinde kullanılır.
- 3) *Süreç Değerlendirmesi*: ‘Uygulamaya’ ilişkin kararların alınmasına yardım eder. Şu tür sorular sorulur: “Uygulanan plan ne kadar iyi?, Başarısını engelleyen etmenler nelerdir?, Nelerin gözden geçirilmesi gerekmektedir?”.
- 4) *Ürün Değerlendirmesi*: ‘Gözden geçirmeye’ yönelik kararlar alınmasını sağlar. “Ne tür sonuçlar elde edildi?, İhtiyaçlara nasıl cevap verildi?, Program sürdürülmeli mi, geliştirilmeli mi yoksa sonlandırılmalı mı?” gibi sorulara yanıt aranır.

Alkin ise UCLA Değerlendirme Modelinde CIPP modeline benzeyen kapsamlı bir değerlendirme çerçevesi geliştirmiştir. Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımının, programın tüm boyutlarını dikkate alması, karar vericilerin işine yarayacak bilgilerin toplanılmasına odaklanıldığı için, sadece o konuda bilgilerin toplanmasının zaman açısından tasarruf sağlaması ve bütünsel bir değerlendirme imkânı sunması (hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirmeler için kullanılabilmesi) en önemli üstünlükleridir. Programda önemli ve kritik bir noktanın, yöneticilerin ilgi alanına ve karar önceliklerine girmediği için değerlendirilmemesi, iyi planlanmazsa değerlendiricinin karar vericilerin hedefi olabilmesi ve kararlı liderden yoksun olan programlarda bu değerlendirme yaklaşımından yeterince fayda sağlanamaması yaklaşımın sınırlılıklarıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımında, değerlendirme sürecinde çıktı ya da ürüne ilişkin tüketicilerin görüşleri dikkate alınarak, bu görüşler doğrultusunda program değerlendirilmektedir. Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımında veri toplamak için

en çok kullanılan yöntemler; uyulması gereken değerlendirme ölçütü ile kontrol listeleridir.

Scriven ilk ölçüt listesini geliştiren bir ürün kontrol listesi yayınlamıştır. Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşım ağırlıklı olarak bir toplam (summatif) değerlendirme yaklaşımıdır. Yapılan değerlendirme eğitim ya da hizmet sunumunun seçiminde kullanılan en uygun özellik hakkında tüketicilerin bilgisini artırmaktadır. Tüketici odaklı ürün değerlendirmeleri kullanımı basit olan kontrol listelerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Programın, doğrudan çıktısını kullananlar tarafından değerlendirilmesi daha objektif bilgi elde edilmesini sağlamaktadır. Ancak ürünün test edilmesi amacıyla harcanan zaman ve yapılan masraflar genellikle tüketiciye mal olmaktadır. Ayrıca, ürün gelişiminde katı kuralların kullanımı yaratıcılığı önleyebilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı ise program değerlendirme çalışmalarında, çalışmanın yapıldığı alandaki uzmanların mesleki yargılarına/kararlarına dayanan bir yaklaşımdır. Değerlendirmede, kararların değerlendirme yapılan alandaki uzmanların kişisel bilgi ve deneyimlerine dayandırılması, ortak olarak belirlenmiş standartların kullanılması, takım ve alan ziyaretlerinden yararlanılması uzmanlığa dayalı değerlendirme yaklaşımını diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayıran en önemli özelliklerdir. Bu yaklaşım altında dört farklı uygulama türü vardır. Bunlar Çizelge 5’de gösterilmiştir:

Çizelge 5.

Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları (Yüksel ve Sağlam, 2012)

Türler	Uygulama Alanı	Ölçütler	Katılım	Değerlendirme Etkisi
Formal Uzman Değerlendirmeleri	Akreditasyon Kurulları	Kuralların belirlediği standartlar veya değerlendirme ölçütleri ve belgeler	Geniş katılımlı	Değerlendirme sonuçları çoğunlukla önceki statüde bir değişikliğe neden olur.
İnformal Uzman Değerlendirmeleri	Tez Jürileri	Ölçütler genellikle belirlenmez veya nadir durumlarda belirlenir.	Geniş katılımlı	Değerlendirme sonuçları çoğunlukla önceki statüde bir değişikliğe neden olur.
Panel Değerlendirmeleri	Ajanslar, Büyük Ödül Jürileri	Değerlendirme bir kez yapıldığı için ölçütler yoktur.	Geniş katılımlı	Değerlendirme sonuçları önceki durumda nadiren değişikliğe neden olur.
Bireysel Değerlendirmeler	Danışmanlık Hizmeti	Bireysel olarak bir danışmandan program, hizmet veya ürünle ilgili değerlendirme alınması amaçlandığı için standart ya da ölçütler yoktur.	Bireysel	Değerlendirme sonuçları önceki durumda nadiren değişikliğe neden olur.

Çizelge 5'te görüldüğü gibi formal ve informal uzman değerlendirmelerinde ölçütler kullanılırken, panel ve bireysel değerlendirmelerde ölçütlere yer verilmemektedir. Ayrıca, formal, informal ve panel değerlendirmeleri geniş katılımlı iken, bireysel değerlendirmede tek bir değerlendirici yer almaktadır. Formal ve informal değerlendirme sonuçları önceki statüde değişikliğe neden olurken, panel ve bireysel değerlendirmelerin sonuçları önceki statüde nadiren değişikliğe neden olmaktadır.

Bunların yanı sıra, Eisner'in 'Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli' de uzmanlığa dayalı değerlendirme yaklaşımı kapsamındaki tek modeldir. Eisner'in modeli geleneksel değerlendirme modellerinden şu iki yönüyle farklılaşmaktadır (Guba ve Lincoln, 1981):

- 1) Bireyi ölçme aracı olarak kullanan karar modellerinden biridir. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması değerlendiricinin eğitim ve deneyimleri doğrultusunda gerçekleşme ve böylelikle doğrudan denetlenmemektedir.

- 2) Model, temel kavramların geliştirilmesi için sanat eleştirme metaforunu kullanmakta ve metaforlar yoluyla analiz gerçekleştirilmektedir.

Modelin güçlü yönü, daha önceki değerlendirme modellerinde ihmal edilmiş olan sınıf etkinlikleri ve olaylarını katılımcıların bakış açılarıyla tanımlama ve yorumlamadır. Bunun yanı sıra, modelde kararlar uzman olmayan kişilerin de anlayabileceği dil ve biçimde sunulmaktadır. Modelin zayıf yönleri ise değerlendiricinin uyguladığı eğitsel ölçütlerin açıkça belirtilmemesi ve değerlendiricinin öznel bir bakış açısıyla programı eleştirmesidir.

Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

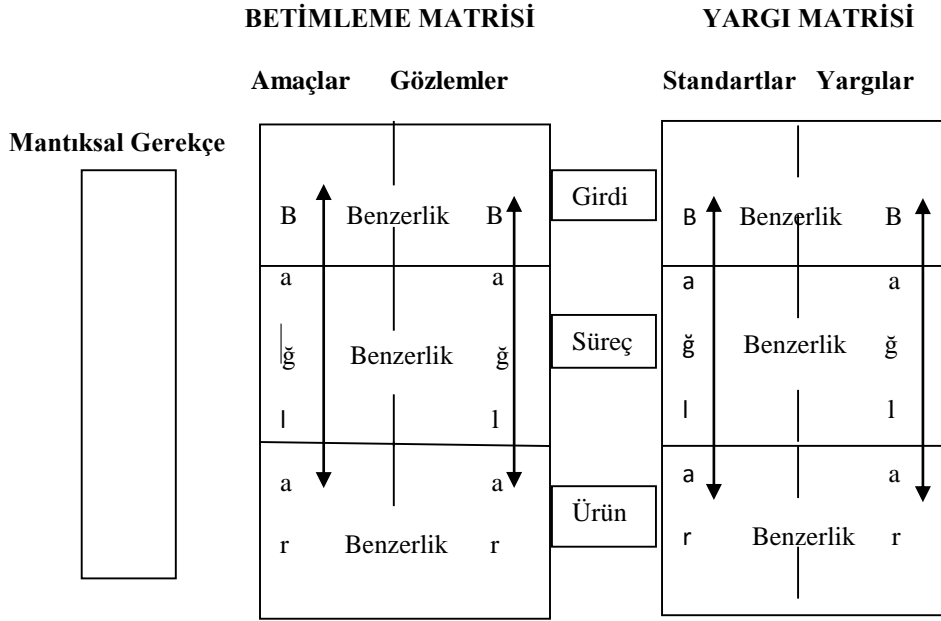
1970’li yıllardan itibaren hızla yaygınlaşan katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımının temel amacı bireye yönelik hizmetlerle ilgili beklentileri, sorunları ve çözümleri gözlemlemek ve tanımlamaktır. Bu yaklaşımı savunan değerlendiricilere göre en iyi program, her bireyin gereksinmelerine yanıt verebilen programdır. En etkili program değerlendirme ise, programın hedef kitlesindeki tüm katılımcıların görüşlerinin alındığı değerlendirme yaklaşımıdır.

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı temel alınarak yürütülen bir program değerlendirme çalışmasının aşağıdaki özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- Program değerlendirme çalışmaları tümevarımsal mantığa dayanır.
- Program değerlendirme çalışmalarında çeşitli kaynaklardan veri kullanılır. Bunlar öznel ya da nesnel, nicel ya da nitel veriler olabilir.
- Program değerlendirme çalışmalarında standart bir plan takip edilmez. Değerlendirme süreci katılımcılar deneyim kazandıkça değişir.
- Program değerlendirme çalışmalarında tek bir gerçek yerine çoklu gerçekler kaydedilir. Bir okulda ya da herhangi bir programda nelerin gerçekleştiğini kimse tam olarak bilemez ve kimsenin bakış açısı doğru olarak kabul edilmez. Bireyler sadece kendi deneyimlediklerini bilebileceği için, tüm bireylerin bakış açıları doğru olarak kabul edilir. Değerlendiricinin temel görevi, programın tüm gerçekliğini yansıtmak ve betimlemektir

Stake’in uygunluk modelinde yeni programı, programı uygulayan öğretmen ve yöneticiler değerlendirmektedir. Değerlendirmenin iki temel bileşeninin ‘betimleme’ ve

'yargı' olduğunu vurgulayan Stake, değerlendiricilere veri toplama ve yorumlama aşamalarında yardımcı olması için Şekil 2'deki değerlendirme çerçevesinin geliştirmiştir.



Şekil 2. Stake'in Program Değerlendirme İçin Veri Toplama Planı (Stake, 1977a)

Şekil 2'de görüldüğü gibi, Stake'in modelinde iki matrisin tamamlanması gerekmektedir. Amaçlar ve gözlemler betimleme matrisini, standartlar ve yargılar ise yargı matrisini oluşturmaktadır. Her iki matris de üstten aşağı doğru üç boyuta ayrılmaktadır. Bu boyutlar girdi, süreç ve üründür (Stake, 1977a). Girdi öğrenme-öğretme süreci öncesinde öğrencinin sahip olduğu yeteneği, ön deneyimleri, ilgi ve istekliliğidir. Süreç öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, veli-danışman etkileşimi gibi eğitim sürecini oluşturan durumdur. Ürün ise program sonucunda öğrencinin elde ettiği yetenek, başarı ve tutumudur. Stake'e göre, süreç dinamik girdi ve ürün ise durağandır. Bu modelde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılmaktadır. Değerlendirici betimleme matrisinde amaçlar ve gözlemler arasındaki benzerliğe ya da uyuma bakılmaktadır. Benzerlik girdi, süreç ve ürün olmak üzere üç boyutta da incelenmektedir. Elde edilen betimsel verilerin standartlarla karşılaştırılması sonucunda programa ilişkin karara varılmaktadır.

Stake, Tyler'ın değerlendirme modelinin temeli olan amaçlar kavramına

öğretmenler ve diğer katılımcılar için de amaçlar belirleme ve bağlamsal faktörleri ekleme yönleriyle katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, değerlendirmenin hem betimleme hem de yargı içerdiğini savunmaktadır. Bunun yanı sıra, Tyler'in programın gözlemlenen zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin hipotezlerin geliştirilip test edilmesi önerisini uygulamak için deneysel bir temel oluşturmaktadır. Stake'in modelinin zayıf yönü ise model yargısal standartlar geliştirmek için bazı yollar önermiş olsa da, değerlendiriciye böyle önemli bir konuda yeterince işlevsel rehberlik sunmamasıdır (Guba ve Lincoln, 1981).

Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinde ise sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenilmektedir (Stake, 1975). Bu değerlendirmede, programın amaçlarına ve formal planlarına dayalı olan önceden düzenlenmiş değerlendirme planından çok, programın gerçeklerine (uygulamalarına) ve katılımcıların sorunlarına, ilgilerine ve tepkilerine yanıt verici olmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu modelde değerlendiricilerin kendilerine de eleştirel paydaşlar olarak bakılmakta ve değerlendirme raporlarında değerlendiricilerin görüşlerine de diğer paydaşlar kadar yer verilmektedir.

Stake (1977b), ihtiyaca cevap verici değerlendirme yapmak için 1) değerlendirmenin program amaçlarından çok program etkinliklerine odaklanması, 2) bilgi için katılımcıların gereksinimlerine başvurulması, 3) programın başarısı ya da başarısızlığını rapor etmede var olan farklı değerler ve bakış açılarına değinilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Guba (1978) ise program değerlendirme alanında doğal değerlendirmenin kullanılmasını önermiş ve bunu ilk defa kapsamlı bir şekilde tartışmıştır. Guba ve Lincoln (1981), doğal değerlendirmeyi Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli ile ilişkilendirmişler ve bu yaklaşımın uygulama ilkelerini betimlemişlerdir.

Doğal değerlendirme, katılımcıların deneyimlerine bağlı olarak doğal genellemelerde bulunmayı amaçlayan, değerlendirmeyi gönüllüler gibi uzman olmayan kişilerin gerçekleştirdiği, teknik olmayan günlük dil kullanılan ve resmi olmayan değerlendirme biçimidir (House, 1983a'dan Akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Guba ve Lincoln (1981)'e göre doğal değerlendirmenin temel amacı katılımcıların sahip olduğu farklı değerleri göz önüne alarak katılımcıların bilgi gereksinimlerini yanıt vermektir. Doğal değerlendirme yaklaşımında değerlendirici

ortama herhangi bir müdahalede bulunmaz. Doğal değerlendirmede değerlendirici programı olduğu ortamda doğal haliyle sınırlamadan, değiştirmeden ve kontrol etmeden gözlemlemektedir. Doğal değerlendirmede araştırmacı 'öğrenen' rolünde, katılımcılar ise araştırmacıya 'öğreten' rolündedir. Katılımcılar değerlendiriciye kendi bakış açılarını, değerlerini, olguları açıklamak için kullandıkları kavramları, tanımlamalarını açıklamaktadırlar.

Doğal değerlendirme yaklaşımını benimseyen kişiler bilimsel araştırmalardaki ölçütleri kullanmaktadırlar ama bazı kriterlerin yeniden yorumlanması gerekmektedir. Doğal değerlendirmede verilerin güvenilirliğini sağlamak için çapraz kontrol ya da üçgenleme yöntemi kullanılmaktadır. Doğal değerlendirici öncelikle paydaşları belirlemektedir. Değerlendirmede paydaşların bakış açılarının yansıtılması önemli olduğu için, onların değerlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Paydaşlarla yapılan görüşmeler ve doğal gözlemler yoluyla onların görüşleri ve sorunları ortaya çıkarılmaktadır.

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımını temel alarak yürütülen program değerlendirme çalışmalarında öznel ya da nesnel, nitel ya da nicel olmak üzere birden fazla veri kullanılabilir. Değerlendirmede insan faktörüne vurgu yapılarak, tüm katılımcıların görüşleri dikkate alınmakta dolayısıyla programa farklı bakış açıları getirilmektedir. Bunun yanı sıra, programdan etkilenenler ve etkileyenler değerlendirme sürecine katıldıklarında kendilerini daha rahat ifade etme ve sorunlarına ilişkin görüş belirtme şansı bulmaktadırlar. Bu yaklaşımın sınırlılıkları ise katılımcı sayısının çok olmasından dolayı maliyetli olması ve elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinin çok zaman alıcı olmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Günümüze kadar yapılmış program değerlendirme çalışmalarında kullanılan değerlendirme modellerinden biri olan ve Parlett ve Hamilton (1972) tarafından geliştirilen aydınlatıcı program değerlendirme modeli, değerlendirme sürecinde olumlayıcı ve yordayıcı araştırma paradigmasının beraber kullanılmasına imkân sağlamaktadır. Model, nitel verilere önem vermesi yönüyle insancıl, nicel verilere önem vermesi yönüyle de bilimsel yaklaşımlarla uygunluk göstermektedir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) aydınlatıcı değerlendirme modelini, katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı kapsamında, Gredler (1996) ise 'sezgisel/çoğulcu" yaklaşım kapsamında ele almaktadır.

Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, İngiltere’de geliştirilmiş ve kullanılmıştır (Gredler, 1996). Parlett ve Hamilton (1977), program değerlendirme çalışmalarında sık kullanılan yaklaşımların etkililiğini sorgulayarak değerlendirmede eğitsel ürünlerin ölçülmesini bırakan ve programı bir bütün olarak gören ve yoğun bir şekilde incelenmesini gerektiren aydınlatıcı değerlendirme modelini geliştirmişlerdir. Aydınlatıcı değerlendirmenin amacı, yeni bir programı inceleyerek program katılımcılarının, programın özel durumlarını aydınlatmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları araştırmak ve katılımcılara önemli ve anlamlı gelen faktör ve konuları ortaya çıkarmak hedeflenmektedir.

Aydınlatıcı değerlendirme: (1) Eğitim programı nasıl işlemektedir; (2) Eğitim programı uygulandığı çeşitli okul durumlarından nasıl etkilenmektedir; (3) Program paydaşları, programın güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını nasıl değerlendirmektedirler; (4) Öğrencilerin akademik, teknik/mesleki ve diğer gelişimleri ve deneyimleri programdan nasıl etkilenmektedir sorularına cevap aramaktadır.

Parlett ve Dearden (1977), değerlendirmede kullanılan geleneksel yaklaşımların “tarımsal-botanik paradigmasına” dayandığını öne sürmektedir. Bu paradigmaya göre dikkatli eşleştirilmiş örneklemeler ve kontrol grupları oluşturulmakta ve değişkenler seçilmektedir. Bir sonraki aşamada ön test uygulanmakta, madde analizleri, geçerlik ve güvenilirlik analizleri, anketlerin pilot çalışması gerçekleştirilmekte ve tutum ölçekleri gibi uygun nesnel testler seçilmekte ya da geliştirilmektedir. Sonrasında testlerin uygulanması gelmektedir. Bu aşama da tamamlandığında, değerlendirici verileri incelemek üzere alandan ayrılmaktadır. Bu tür bir değerlendirme ‘tarımsal-botanik’ alanındaki araştırmaya benzemektedir. Amaç odaklı program değerlendirme modelleri gibi sıklıkla kullanılan modeller çoğunlukla araştırmacılara sadece programın başarılı olup olmadığına ilişkin veriler sağlamakta ancak programın neden başarılı ya da başarısız olduğu ve programın nasıl geliştirilebileceğine ilişkin detaylı veriler sunmamaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımlarına yönelik diğer eksiklikler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Parlett ve Hamilton, 1977):

- 1) Eğitim durumlarını etkileyen çok fazla değişken bulunmaktadır. Buna karşın bu değişkenlerin programa yönelik etkileri derinlemesine incelenememektedir.

- 2) Yöntemsel olarak tek boyutlu tasarlanan değerlendirme çalışmaları derinlemesine inceleme yapma imkânı sağlamamaktadır. Örneğin, nesnel yollarla nicel bilgi toplamaya odaklanılması, belki de amaca daha uygun olan ama öznel ve anekdot olduğu için gözardı edilen diğer verilerin ihmal edilmesine neden olmaktadır.
- 3) Geniş örneklemeler içeren ve istatistiksel genellemeler gerektiren değerlendirme modelleri beklenmedik sonuçlara duyarlı değildir. Beklenmedik sonuçlar detaylı olarak incelenmemekte ve önemli olmasına karşın çoğunlukla gözardı edilmektedirler.
- 4) Bu modeller, katılımcıların ve diğer ilgili paydaşların çeşitli düşünce ve sorularına yanıt vermemektedir.

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, sosyal antropoloji araştırma paradigmasına da uygun düşmektedir. Bu paradigmaya göre programın bir bütün olarak yoğun bir şekilde incelenmesi esastır ve eğitimsel ürünlerin ölçümü gerçekleştirilmemektedir. Yenilik ayrı olarak incelenmemekte ancak okul bağlamında ya da “öğrenme ortamında” incelenmektedir (Parlett ve Hamilton, 1977). Aydınlatıcı değerlendirme, eğitim programlarının işlev gördüğü daha geniş bağlamları dikkate almaktadır. 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, yeniliğin en önemli özelliklerinin ve kritik süreçlerinin ayırt edilip tartışılması amaçlanmaktadır.

Aydınlatıcı değerlendirme bütüncül ve öznelidir. Gözlemlenen etkileşimler ölçme amacıyla ayrı kategorilere bölünmemekte, aksine içinde buldukları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2014). Modelin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Parlett ve Hamilton, 1972’den Akt. Harrington, 2008):

- Süreç odaklıdır: Odak ölçme ve tahmin yerine programı derinlemesine anlamaktır.
- Bütüncüldür: Değerlendiriciler, değerlendirilen programı farklı bağlamlarda inceleyerek programı bir bütün olarak betimlerler.

- Tümevarımsaldır: Değerlendiriciler, önceden belirlenmiş beklentilerini programa yansıtma, bunların programın uygulanması sonrasında ortaya çıkmasını beklerler.
- Doğacıdır: Amaç program sonunda ortaya çıkan ürünleri ölçmek değil, programda ne olduğunu belirleme ve betimlemedir.
- Bağlama duyarlıdır: Değerler ve inançlar gibi programın farklı değişkenlerinin farkedilerek, onların programın uygulanışını nasıl etkilediği belirlenir.
- Cevap vericidir: Değerlendirici, tüm paydaşlarla yakından çalışarak, çeşitli kaynak ve yöntemlerle verileri toplar ve tüm ilgilileri bilgilendirecek işlevsel bir değerlendirme raporu hazırlar.

Aydınlatıcı değerlendirme modelinin özelliklerine bağlı olarak bu modeli kullanacak olan araştırmacıların da nitel ve nicel araştırma desenleri hakkında bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda, araştırmacıların yansız olarak, hedef kitlenin düşüncelerini, inançlarını, programa ilişkin değişim önerilerini belirleyebilmeleri, farklı yorumlar, ilkeler gibi her görüşü dikkate almaları gerekmektedir (Parlett, 1981'den Akt. Harrington, 2008).

Değerlendirici değerlendirilen programın o anki durumunu kabul etmeli, değiştirmeye ya da daha iyi göstermeye çalışmamalıdır. Ayrıca, aydınlatıcı değerlendirici karar vericilere değerli ve faydalı bilgi sağlayıcıdır, karar verici değildir. Aydınlatıcı değerlendirme, eğitim programı var olup, uygulandıkça değerlendiricinin programı kavramasına ve programın işlevlerine ilişkin veri toplamasına imkân vermektedir. Değerlendirici uygulamadaki programın etkilerini ve uygulanmasında açık olan öğretmenlerin tutumu, öğrenciler, toplum, programın uygulanmasını kolaylaştıran ya da engelleyen kişisel ya da maddi faktörler gibi çeşitli varsayımları belirlemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Değerlendirici sosyal antropoloji araştırma paradigmasını benimsediğinde, rolü yeniden tanımlanmaktadır. Gerçekte değerlendirici bir sosyal antropolog veya bir tarihçi gibi çalışmaktadır. Bu kapsamda yordama, genellemeden daha ön plandadır. Değerlendirici, alanların her birinde, çeşitli insan görüşlerini değerlendirmek ve bunlardan sonuç çıkarmak zorunda kalmaktadır.

Aydınlatıcı değerlendirme çalışmalarında diğer program değerlendirme çalışmalarında da olduğu gibi, katılımcıların güvenlerinin kazanılması, çalışmanın

amaçları hakkında açık olunması ve değerlendirme süreçleri konusunda şeffaf olunması gerekmektedir.

Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Kavramsal Çerçevesi

Aydınlatıcı değerlendirme modelinde ‘öğretim sistemi’ (the instructional system) ve ‘öğrenme ortamı’ (the learning milieu) olmak üzere iki temel kavram bulunmaktadır (Buist, 1984; Parlett ve Hamilton, 1977).

Öğretim sistemi, eğitsel amaçları, öğretimin içeriğine ilişkin resmi planları ve açıklamaları, programın tanıtımına yönelik dokümanları ve öğretim araç gereçlerini kapsamaktadır. Öğretim sisteminin değerlendirilmesinde, değerlendirici, tüm resmi dokümanları inceleyerek, programın genel ve özel amaçları ile ulaşılması beklenen tüm öğrenme ürünlerini analiz etmektedir. Analiz sonrasında ise uygulayacağı testleri ve tutum ölçeklerini geliştirmektedir.

Değerlendiricinin birincil amacı, program sonunda amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını ya da performans ölçütlerinin karşılanıp karşılanmadığını inceleyerek öğretim sistemini değerlendirmektir. Öğretim sisteminin paydaşları olan öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler, sistemi kendi okul bağlamları içinde yorumladıkça öğretim sistemi önem kazanmakta ve genişletilmekte ya da önemini kaybederek son bulmaktadır. Bu doğrultuda, amaçlar yeniden düzenlenmektedir.

Öğrenme ortamı ise öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalıştıkları sosyal-psikolojik ve fiziki çevre olarak tanımlanmaktadır (Parlett ve Hamilton, 1977). Reilly (2005), programın dinamik ilişkiler bütünü olduğunu ve kültürel, sosyal, kurumsal ve psikolojik birçok değişkenden etkilendiğini belirtmektedir. Bu değişkenler programın uygulanma sürecinde, inançlar, değerler, baskılar, kurallar, düşünceler ve çalışma stilleri üretmek için karmaşık şekillerde birbirleri ile etkileşimde bulunmaktadır. Model kapsamında öğrenme ortamının düzenlenmesi: (1) okullardaki yasal düzenlemelere, mesleki yeterliliklere, yönetsel, fiziksel ve ekonomik sınırlılıklara; (2) öğretimin içeriği ile öğrenme-öğretme sürecine; (3) öğretmen özelliklerine ve (4) öğrenci özelliklerine bağlıdır.

Öğrenme ortamındaki değişiklikleri, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ile bütünleştirmek aydınlatıcı değerlendirmenin temel görüşlerinden birini oluşturmaktadır. Bunlar programın içeriğinin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl düzenlenmesi

gerektiği yönünde temel varsayımları içeren düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu ortama bağlı olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, motor ve sosyal becerilerinin gelişiminin okul bağlamında incelenebilmesi için hem uygulamadaki programa hem de örtük programa yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır.

Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Yöntemsel Çerçevesi

Aydınlatıcı değerlendirme modeli genel bir araştırma stratejisidir. Hem uygulanabilir hem de eklektik olmayı amaçlamaktadır (Buist, 1984; Parlett ve Hamilton, 1977). Araştırma yöntemi seçimi her durumdaki varolan en iyi tekniklere ilişkin kararlardan oluşmaktadır. Model kapsamında probleme farklı boyutlardan ışık tutmak için farklı tekniklerin kullanımını gerektiren veri çeşitlemesinden faydalanılmaktadır. Bu kapsamda nitel veri toplama araçlarından, doküman analizleri, gözlemler, tüm paydaşlar ile gerçekleştirilecek bireysel ve/veya odak grup görüşmeleri ile nicel veri toplama araçlarından anketler, ölçekler ve testler program özelliklerini aydınlatmak için birleştirilmelidir (Parlett ve Hamilton, 1977).

Aydınlatıcı değerlendirme gözlem, sorgulama ve açıklama olarak üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014; Parlett ve Hamilton, 1977):

- 1) *Gözlem*: Bu aşamada araştırmacı araştırma konusunu tanımaktadır. Hem gözlem yapılmakta hem de öğretmen ve öğrencilerle ön görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Değerlendirici gözlemler yoluyla programa ilişkin çeşitli bilgileri toplamakta ve karmaşık durumları anlamaya çalışmaktadır. Ayrıca, gözlem ve görüşmeler yoluyla ortak ve tekrarlayan anahtar konular belirlenmektedir.
- 2) *Sorgulama*: İkinci aşama daha destekli ve yoğun sorgulama için çeşitli olgu, olay ve düşüncelerin konu olarak seçilmesiyle başlamaktadır. Bu aşamada araştırmacının sorgulaması daha odaklı hale gelmektedir. Değerlendirici araştırma odağını daraltarak tek ve umulmadık sorulara odaklanmaktadır. Bu aşamada iletişimin daha rahat ve tutarlı olması ve genel olarak incelemelerin daha sistematik ve seçici olması sağlanmaktadır.
- 3) *Açıklama*: Bu aşamada programın düzenlenmesi, bu işlem sırasında neden-sonuç biçimleri ve daha geniş bir açıklayıcı bağlam içinde elde edilen bulguları açıklamak için genel prensiplerin araştırılması gerçekleştirilmektedir. Elde

edilen bilgiler ışığında alternatif yorumlar da değerlendirilmektedir.

Değerlendirici, değerlendirilen programı destekleyen ilke ve teorik çerçeveleri araştırarak açıklamaktadır.

Aydınlatıcı değerlendirmenin ilk aşamasında araştırmacı, çalıştığı ortam ya da ortamda varolan gerçekleri gözlem ve görüşmeler yoluyla tanımaya çalışmaktadır. Bu açıdan araştırmacı sosyal antropologlara ya da doğal tarihçilere benzemektedir. Bağlamda varolan değişkenleri değiştirmek, kontrol etmek ya da ortadan kaldırmak için hiçbir girişimde bulunmamakta, aksine karşılaştığı karmaşık durumları olduğu gibi betimlemeye çalışmaktadır. Aydınlatıcı değerlendiricinin temel görevi, karmaşık durumu çözmektir, durumun temel/önemli özelliklerini ayırmak, neden-sonuç aşamalarını tasvir etmek, inançlar ve uygulamalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Aydınlatıcı değerlendirme, yeniliği öğrenme ortamının içsel bir parçası olarak incelemeye odaklandığı için, modelde hem sınıf seviyesinde gözlem hem de katılımcı öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler önemli yer tutmaktadır.

Aydınlatıcı değerlendirmede varolan üç aşama birbiriyle içselleşmiştir. Bir aşamadan öbürüne geçiş problem alanları netleşip yeniden tanımlandıkça gerçekleşmektedir. Çalışmanın süreci önceden düzenlenememektedir. Araştırmacılar sorgulamanın genişliğini genel verilerden başlayarak ortaya çıkan konulara daha yoğun odaklanmak için sistematik olarak azaltmaktadırlar. Böylelikle 'aşamalı odaklanma' tek ve tahmin edilmez olgulara ağırlık verilmesini sağlamakta ve gereksiz ve incelenmeyecek verilerin toplanmasını engellemektedir.

Bunun yanı sıra, aydınlatıcı değerlendirme modeli, küçük çaplı yeniliklerin yanında, yaygın olarak uygulanan yeniliklerin değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Yenilikçi bir programın birçok farklı okul tarafından uygulandığı durumlarda değerlendirmenin başında, az sayıda okul derinlemesine incelemeler yapılması için seçilebilir. Çalışma ilerledikçe, farklı öğrenme bağlamlarında ortaya çıkan konulara odaklanıldıkça, seçilen okulların sayısı artırılabilir. Artık daha seçici olan yeni araştırmalar daha hızlı ve her öğrenme ortamının tam olarak belgelenmesinden çok durumlar arasında benzerlik ve farklılıklara daha çok odaklanmayla sürdürülebilir. Son olarak, kısa ziyaretler ya da anketler ile kalan kurumlardan da verileri toplanabilir.

Veri toplama araçları arasında gözlemler aydınlatıcı değerlendirilmenin ilk aşaması olan gözlem aşamasında araştırmacının araştırma konusunu tanıması amacıyla kullanılırlar. Araştırmacı gözlem yoluyla programın uygulama sürecinin devamlı kaydını tutmakta ve aynı zamanda, durumun kritik özelliklerini ortaya çıkarmak için verilere yorumlar ekleyerek organize etmektedir. Programın günlük etkinliklerini gözlemleyip belgelemenin yanında, araştırmacı çeşitli diğer etkinliklerde (zümre toplantıları, sınav toplantıları vs.) yer alabilmektedir.

Yerinde gözlemlerin çoğu katılımcılar arasındaki tartışmaları kaydetmeyi içermektedir. Bunlar; daha resmi görüşmelerde açık olmayan ek bilgileri sağlamaktadır. Görüşmeler aydınlatıcı değerlendirilmenin hem gözlem hem soruşturma aşamalarında kullanılabilirler. Gözlem aşamasında gerçekleştirilen ön görüşmeler yoluyla araştırmacı araştırma konusuna ilişkin kritik durumları ortaya çıkarmaktadır. Soruşturma aşamasında ise araştırmacı görüşmeler yoluyla seçmiş olduğu odak araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bilgi toplamaktadır.

Görüşme yoluyla ise öğretici ve öğrencilerden şu konularda bilgi edinilebilir:

- 1) Yenilik hakkında ne düşünmektedirler,
- 2) Yenilik geçmiş deneyimlerinden nasıl farklılaşmaktadır,
- 3) Yeniliğin kullanımı ve değeri üzerine ne düşünmektedirler.

Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde büyük bir araştırma ekibi olmadığı veya profesyonel bir destek alınmadığı sürece her katılımcıyla görüşmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, görüşülen kişiler rastlantısal veya amaçlı örnekleme ile seçilebilir. Örnekleme alınan katılımcılar, o konuda bilgi sahibi olanlar, özel bakış açısı olan belirli kişiler ya da pozisyonlarından dolayı görüşleri önemli olan kişiler olabilirler. Bunun yanı sıra görüşülen kişiler daha uzak ama eşit derecede ilgili kişileri de içerebilmektedir; üniversite seviyesinde dekanlar, yöneticiler, öğrenci danışmanları ve üniversite dışından program geliştiriciler ve yeniliğin kaynaklandığı kurum görevlileri bu paydaşlar arasında yer alabilirler.

Gözlem ve görüşmelerin yanı sıra, aydınlatıcı değerlendirilme modelinde anket, ölçek ve testler de gözardı edilmemektedir. Aydınlatıcı değerlendirilmenin sorgulama aşamasında odak araştırma konusuna ilişkin derinlemesine veri toplamak için anket, ölçek ve testlerden faydalanılmaktadır. Büyük boyutlu aydınlatıcı değerlendirilme çalışmalarında betimsel tarama anketleri önceden elde edilen bulguları desteklemek

amacıyla kullanılabilir. Açık ve kapalı uçlu yanıt gerektiren anketlerden de hem nicel veri hem de nitel veri toplamada faydalanılmaktadır. Anketlerin yanı sıra, katılımcılardan program üzerine yazılı yorumda bulunmaları ya da belirli bir süre için etkinliklerini kaydeden günlük tutmaları da istenebilir.

Aydınlatıcı değerlendirme sürecinin gözlem ve sorgulama aşamalarında araştırma odağına ilişkin ön bilgi edinmek ve ardından derinlemesine veri toplamak için doküman analizinden de faydalanılmaktadır. Analizler kapsamında öğretim programları, toplantı kayıtları, öğrenci sınavları, öğrenci ödevleri gibi tüm dokümanlardan faydalanılabilir.

Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları

Aydınlatıcı değerlendirme modelinin her modelde olduğu gibi güçlü yönleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Sınırlılıklardan biri yaklaşımın öznel doğasıdır (Gredler, 1996; Parlett ve Hamilton, 1977). Nitel verilerin analizinde, araştırmacı inanç ve görüşleri yorumları etkileyebilmekte, araştırmacının yanlılık olasılığını arttırmaktadır. Bununla birlikte Parlett ve Hamilton (1977)'a göre nicel verilerin analizinde de, araştırmacı yargısı, örneklem seçiminde, testlerin oluşturulması ya da seçiminde, yönetim şartlarına karar vermede, istatistiksel işlemlerin seçiminde, farklı sonuçlara verilen görece önem ve özellikle raporlarda bulguların seçimi ve sunumunda olduğu gibi her aşamada etkide bulunabilmektedir.

Aydınlatıcı değerlendirme modelinin diğer bir sınırlılığı ise zaman ve ekonomik kaynaklar ile ilişkilidir. Model kapsamında veri çeşitlenmesine gidildiği için bu verilerin toplanması ve analizleri geniş bir zaman dilimine yayılmakta ve finansal bir destek gerektirmektedir. Bununla birlikte değerlendirici hem alan uzmanı hem de araştırma yöntemlerinin kullanımında deneyimli olmalıdır. Ayrıca, değerlendiricinin veri toplama sürecinde gerekli olan sosyal becerileri sahip olması da en az akademik becerilere sahip olması kadar önemlidir (Gredler, 1996; Parlett ve Hamilton, 1977).

Aydınlatıcı değerlendirme sürecinin bu sınırlılıklarına rağmen, güçlü yönleri de bulunmaktadır. Özellikle bağlamın derinlemesine incelendiği ve çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı değerlendirme çalışmalarında etkili kullanılabilir. Modelin güçlü yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1) Aşamalı odaklanma, ilerideki araştırma temalarının belirlenmesine yardımcı olur ve veri toplanması ve incelenmesi için çerçeve görevi görür (Gredler, 1996).

- 2) Hem nitel hem de nicel veri toplanarak derinlemesine bilgi elde edilmesi sağlanır.
- 3) Programın kritik özellikleri ortaya çıkarılabilir.
- 4) Öğrenme ortamı derinlemesine incelenebilir.
- 5) Program katılımcılarının programa ilişkin görüşleri kapsamlı olarak ortaya çıkarılabilir.
- 6) Programın gerçekleştiği süreç detaylı incelenebilir.
- 7) Gerçek yaşam durumları betimlenebilir.

Bu araştırmada aydınlatıcı değerlendirme modeli ile Türkiye’de ilk defa 2013-2014 yılında uygulanmaya başlanan erken yaşta dil öğretiminin öğrenciler ve öğretmenler açısından yansımalarını derinlemesine keşfetmek mümkün olacaktır. Ayrıca, modelin değerlendiriciye tanıdığı hem iç hem de dış değerlendirici rolleri programın güçlü ve zayıf yönlerinin aydınlatılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, aydınlatıcı değerlendirme modelinde çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılmasının tasarlanan araştırma desenine uygun olduğu düşünülmektedir.

Planlanan araştırmada amaç odaklı değerlendirme yaklaşımı tercih edilemeyecektir çünkü amaç odaklı değerlendirme yaklaşımında, sadece eğitim programının daha önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişiklik değerlendirilmekte, programın diğer boyutları ihmal edilmektedir. Türkiye’de uzman odaklı değerlendirmeyi yapabilecek yetkili kurumların olmamasından dolayı da, uzman odaklı yaklaşımın kullanılabilmesi olanaklı değildir. Bunun yanı sıra, bu araştırmada yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımının da kullanılmamasının nedeni ise, yöneticilerin istediği yönde değerlendirme yapılmazsa değerlendiricilerin yöneticilerin hedefi olma ihtimalinden ve bu yaklaşımın öğrenci ve öğretmen gibi sürecin iki önemli ögesini ihmal etmesindedir. Araştırmada katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı kapsamındaki modellerin araştırma desenine uygun olmamasından dolayı bu yaklaşım da kullanılmamıştır. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı kapsamındaki Stake’in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli ile benzer ve farklı yönleri vardır. Gredler (1996)’e göre, her iki model de katılımcıların farklı ihtiyaçlarına, ilgilerine ve sorularına duyarlıdır. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin Stake’in modelinden farkı, paydaşların çalışma konularına yönelik görüş ve öneri sunma yetkisine sahip olmamalarıdır

(Gredler, 1996). Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinde ise, değerlendiricilerin kendilerine de eleştirel paydaşlar olarak bakılmakta ve değerlendirme raporlarında değerlendiricilerin görüşlerine de diğer paydaşlar kadar yer verilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ilkokul 2. sınıf İngilizce 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. Ayrıca, bu çalışmalar da bir program değerlendirme modelinin temel alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının çok kapsamlı ve sistemli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uyumu nedir?
2. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?
3. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumu nedir?
 - a. Öğrencilerde dinleme amaçlarının gerçekleşme durumu nedir?
 - b. Öğrencilerde konuşma amaçlarının gerçekleşme durumu nedir?
4. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde ülkelerarası sosyal, politik ve ekonomik ilişkilerin daha da güçlenmesi yabancı dil öğrenmeyi çok daha önemli kılmaktadır. Böylesine önem kazanan dil öğretimini gerçekleştirmek için uygulanan yabancı dil programlarının amaçlarına ulaşması, Türkiye'nin hem AB ile bütünleşmesi sürecinde hem de çağdaş bir ülke olma amacına ulaşmasında önem taşımaktadır. Ancak, Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar dil öğretim programlarının amaçlarına ulaşmasında önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Uzun yıllardan beri, yabancı dil öğretiminde oldukça yoğun çaba ve zaman harcanmasına rağmen dil öğretiminde başarısızlık olduğu, özellikle devlet okullarında okuyan öğrencilerin dil yeterliliği olarak temel düzeyi geçemedikleri konusunda genel olarak bir görüş birliği bulunmaktadır (Günday, 2007). Bu kapsamda, ülkemizde 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibarıyla öğrenenlere hem daha erken yaşta dil öğrenme fırsatı sunulması hem de geliştirilen yeni programlarda dillere standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin temel alınması bu programların değerlendirilmesini gerektirmiştir.

Bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan bu gereksinim sonucu yapılacak olan program değerlendirme çalışmasından elde edilecek sonuçlar, 2. sınıf İngilizce öğretim programıyla varılmak istenen amaçlara ne düzeyde erişildiğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışma hem konu alanı, hem toplum hem de birey için önem taşımaktadır. Konu alanı için ikinci sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili kapsamlı yapılan ilk çalışmalardan olması nedeniyle yapılacak diğer program değerlendirme çalışmalarına örnek olması umulmaktadır. Ayrıca Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli kullanılarak yapılan ilk program değerlendirme çalışmalarından biri olduğu için bu model kullanılarak yapılacak çalışmalara da kaynak teşkil edeceğinden ayrı bir öneme sahiptir.

İlkokul 2. sınıfta İngilizce eğitimi alan bireyler için bu çalışma ile elde edilen veriler, onların ikinci sınıf programının amacına ulaşması için gerekli uygulama ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmelerine, dolayısıyla da daha etkili yabancı dil öğrenmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışma hem toplum hem de program geliştirme ve yabancı dil eğitimi alanındaki karar vericiler açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar neticesinde yapılacak düzenlemelerle toplumun yabancı dil alanında ihtiyaç

duyduğu dinlediğini anlama ve konuşma becerisi yüksek bireylerin yetiştirilmesi umulmaktadır. Bu alışma karar vericiler açısından uygulama sürecinde katılımcılar tarafından karşılaşılan sorunların belirlenmesine, giderilmesi için öneriler ortaya konulmasına ve program geliştirme çalışmaları için ilgili ve yetkili makamlara kaynak teşkil edecek veriler elde edilmesini sağlayacağından önemli olarak düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma ilkokul 2 sınıfta İngilizce dersine giren üretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma iki üretmenin gözlemlenmesinden elde edilen bulgularla sınırlıdır.
3. Nicel veriler ölçek ve başarı testinden elde edilen bulgularla sınırlıdır.
4. Araştırma aydınlatıcı değerlendirme modelinin ngrdkleriyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazın taraması sonucunda ulaşılan, yurt içinde ve yurt dışında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğretim programını değerlendiren araştırmalar, ilkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve dersi ve aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Glover (2011) yapmış olduğu araştırmada bir üniversitenin yabancı diller eğitimi bölümü 1. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin kendi konuşma becerilerini tanımlamak amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil betimleyicilerini kullanımlarının onlara ne derece faydalı olduğunu inceleyerek öğrencilerin üst biliş becerilerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilere Avrupa Ortak Başvuru Metni ve öz değerlendirmeye yönelik bilgi verilmiş ve sınıf olarak dil betimleyicilerini kullanarak konuşma becerileri tartışılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere konuşma becerilerini tarif eden iki rapor yazmaları istenmiştir. Ayrıca, her rapordan sonra öğrencilere öz değerlendirme anketi uygulanmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin dönem sonunda yazmış olduğu ikinci raporda konuşma becerilerini daha uzun, eleştirel ve detaylı tanımlayabildiklerini göstermiştir. Öğrencilerin kendi konuşma becerilerine ilişkin farkındalıkları artmıştır. Ayrıca, dönem sonunda öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişim olmuştur.

Yiğit (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretim programının uygunluk düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve 6. sınıf İngilizce öğretim programı; amaçlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları 6. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru

Metnine uygun olarak hazırlandığını ve dil yeterlik düzeylerinden A2 düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin de sınavları Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portfolyosu doğrultusunda hazırlamaları önerisi getirilmiştir.

İşisağ (2008) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kaynaklı Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımına göre düzenlenen öğretimin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisini araştırmış ve geleneksel öğretime göre farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören ve sözlü iletişim becerileri dersini alan deney ve kontrol grubu olarak düzenlenmiş iki şubeden 53 öğrenci oluşturmuştur. Veriler tutum ölçeği, gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Deney grubunda sözlü iletişim becerileri dersi için Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portfolyosu ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmış bir öğretim programı uygulanmış, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Deneysel işlem 18 hafta boyunca sürmüştür. Araştırma bulguları sonucunda Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımının uygulandığı deney grubunun son test başarı puan ortalamalarının geleneksel öğretimin gerçekleştiği kontrol grubunun son test başarı puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek çıktığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sonrasında tutum ölçeği puanları deney grubu lehine anlamlı derecede artmıştır. Kalıcılık testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin hatırlama düzeylerinin aynı kaldığı bulgusuna rastlanmıştır.

Demirezen ve Bakla (2007) yapmış oldukları araştırmada Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ilkelerine bağlı olarak A2 düzeyinde okuma programı geliştirmeyi ve gerçek yaşam durumlarını anlama açısından geleneksel okuma programına göre etkililiğini test etmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda okuma metin türleri ve konularına olan ihtiyaca ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini öğrenmek amacıyla iki tür anket geliştirilmiştir. Anketlerin geçerlik çalışmaları gerçekleştirildikten sonra, program Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ilkeleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Sonrasında, programın etkililiği yarı deneysel bir araştırma deseniyle test edilmiştir. Öğrencileri deney ve kontrol gruplarına atamadan önce Avrupa kurumları tarafından hazırlanan DIALANG'ın sitesinde bulunan bir okuma yeterlilik testi 49 öğrenciye uygulanmıştır.

30 puan üzerinden 16-23 arası puan alan A2 seviyesindeki 35 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Kontrol grubunda bulunan 18 öğrenciye çeşitli ilk seviye ders kitaplarından seçilen okuma metinleri, deney grubunda olan 17 öğrenciye de geliştirilen program uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce ve uygulama sonrasında Cambridge Üniversitesi'nin bir okuma testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma bulguları Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak geliştirilen okuma programının öğrencileri gerçek yaşam durumlarına hazırlama açısından geleneksel okuma programına göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Manasseh (2004) yapmış olduğu araştırmada Milan'daki İngiliz Kültür Derneği'nde yetişkinlere yönelik verilen İngilizce derslerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ilkeleri doğrultusunda hazırlanmasını değerlendirmiştir. Araştırmada öncelikle İngilizce öğretim programlarında neden Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kullanıldığı ve metnin katkıları açıklanmış, ardından öğrencilere öz değerlendirme kontrol listesi uygulanarak elde edilen sonuçlara göre öğrenciler farklı sınıflara yerleştirilmişlerdir. İngilizce dersleri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde her dil seviyesi için belirtilen dil betimleyicileri kapsamında hazırlanan etkinlikler ve öğrenme amaçlarına göre gerçekleştirilmiştir. Dersin sonunda öğrencilere anket uygulanmış ve onlara kursun hangi özelliklerine değer verdikleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme amaçlarını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil seviyelerini önemli buldukları ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dil Öğretim Programını Değerlendiren Araştırmalar

Orakcı (2012) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim 7. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen anket Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilköğretim okullarındaki 7. sınıf İngilizce derslerine giren toplam 152 öğretmene uygulanmıştır. Anket yolu ile elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin programın kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olmasına karşın, programın bazı boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Öğretmen görüşlerine göre programın kazanımlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olmadığı ancak psikomotor

gelişim düzeylerine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler içeriğin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandırmaya uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler sınıflardaki öğrenci sayısının programın uygulanmasını zorlaştırdığını, etkinliklerin uygulanması için verilen sürenin yetersiz olduğunu ve 2006 programının öğrencilerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirici nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için sürenin yeterli olmadığını, performans ve proje ödevlerinin öğrencinin yaratıcılığını geliştirmediğini ve programda yer alan dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine yönelik uygun ölçme ve değerlendirme yapılmadığını düşünmektedirler.

Seçkin (2010) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiğinin betimsel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ürüne yönelik bir değerlendirme modeli kullanılarak ilköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarına belirlenen ölçütlerde ulaşıp ulaşılmadığı, programın öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisi, programın öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri ve programın uygulanması sürecinde çağdaş dil öğretim yaklaşımlarına göre tanımlanan öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyi konuları kapsamında çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Veriler öğrencilerin dört temel dil becerisini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma testleri, anket, gözlem ve görüşme formu ve akademik benlik kavramı ölçeği yoluyla toplanmıştır. Antalya’da görev yapmakta olan 147 İngilizce öğretmenine anket uygulanmış, 15 öğretmenle görüşmeler yapılmış ve üst, orta ve alt düzey okullarda öğrenim gören 414 öğrenciye dört beceride hazırlanan düzey belirleme testleri uygulanmış ve bir sınıfta bir dönem boyunca gözlem çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarına 0.75 düzeyinde ulaşabilen okulların üst, orta ve alt düzey okul grupları olarak sıralandığını göstermiş ve üst grubun orta ve alt gruptan; orta grubun ise alt gruptan anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, programın her okul düzeyinde öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin 4. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinin genel olarak

olumlu olmasına karşın, programın bazı boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Dönmez (2010), ilköğretim 8. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı ve uygulama sürecinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından karşılaşılan sorunları saptamayı amaçlamıştır. Araştırma Ankara'nın Polatlı ilçesindeki 9 farklı ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 10 İngilizce öğretmeni ve 73 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerle yapılan 18 odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin 2006 yılında uygulamaya konulan yeni İngilizce programlarının dört beceriyi içermesi ve konuşma becerisine de odaklanması, öğrencilerin aktif katılımını cesaretlendirmesi, öğretmenlerin rehberlik rolleri, çoklu zekânın kullanımı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini gerektirmesi açılarından olumlu gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Buna rağmen, öğretmenler yeni programları uygulamada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Program içeriğinin aşırı yoğun olması, Seviye Belirleme Sınavına uygun olmaması, yeni programların öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı için öğretmenlerin yeni programların felsefesini anlamamaları, sınıfların kalabalık olması, derslerin öğrenci merkezli yürütülmemesi ve haftalık ders saatinin yeterli olmaması olumsuz görüşler olarak belirlenmiştir.

Örmeci (2009) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okullarının 4., 5., ve 6. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce öğretim programını genel özellikleri, hedef ve davranışlar, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme öğeleri kapsamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 52 madde ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket geliştirilmiş ve 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarının 4., 5., ve 6. sınıflarında bu programları uygulayan 70 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin programın kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermiş olsa da öğretmenler programların bazı zayıf yanları olduğunu ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Yetersiz öğretmen kılavuzları ve ders saatleri, kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarını

karşılammaması, içeriğin yoğun olması, kelime ve okuma kısımlarının öğrenci seviyesinin üzerinde olması, yetersiz değerlendirme açıklamaları ve örnekleri programa ilişkin olumsuz durumlar olarak belirlenmiştir.

Er (2006) doktora tez çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında veriler çok aşamalı örnekleme yoluyla belirlenen toplam 14 ilden 556 öğretmen ve 496 müfettişten programın dört ögesine ilişkin hazırlanmış olan bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili amaçlarının kazandırılmasında sorunların olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, 4. ve 5. sınıf içeriğinin öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte olmadığı, haftalık ders saati içinde İngilizce dersine ayrılan sürenin yeterli olmadığı, programda önerilen araç-gereçlere okullarda yeterince ulaşılamadığı ve programların öğrencilerde kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Dersi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İyitoğlu ve Alıcı (2015)'nin yapmış oldukları araştırmada ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden etnografik yöntemle desenlenmiştir. Araştırma verileri beş ilin on farklı okulunda görev yapan 14 öğretmenden yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Öğretmenler kartopu örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Veriler önceden belirlenen yirmi kategoriye göre nitel tekniklerle incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce öğretim programını ihtiyaç analizi, ölçme ve değerlendirme, yaş ve seviye uygunluğu, öğretim teknikleri ve kelime öğretimi açılarından olumlu bulduklarını ancak materyal eksikliği, kalabalık sınıflarda uygulanabilirlik, kültürel odak, öğrenme teknikleri ve öğrenci ve veliler için motivasyon açılarından eksik bulduklarını göstermiştir. Araştırmada programa ilişkin öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi ve programın etkili uygulanabilmesi için sınıf mevcutları ve fiziksel olanakların geliştirilmesi önerilmiştir.

Yıldıran ve Tanrıseven (2015) yapmış oldukları araştırmada ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu genel amaç kapsamında İngilizce öğretmenlerinin, ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin sevilerine uygunluğu, programın öğrenciler üzerindeki etkisi, öğretmenlerin programı uygulama yeterlilikleri ve programı uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ile bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup odak-grup görüşmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Tarsus ilçesindeki altı farklı devlet okulunda görev yapmakta olan yeni İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin programı genel olarak öğrenci seviyesine uygun bulduklarını, programın öğrencilerde yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve öğretmenlerin programı uygulamada kendilerini yeterli gördüklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin programı uygularken ders kitabının yetersizliği, haftalık ders saatlerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar, programın değerlendirme boyutu ve programın yeterince tanıtılmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ders kitabındaki etkinliklerin artırılması, öğretmenlere programa ilişkin hizmetiçi eğitim verilmesi ve haftalık ders saatlerinin artırılması önerilmiştir.

Alkan ve Arslan (2014) yapmış oldukları araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanılan ikinci sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Genel amaç kapsamında öğretmenlerin öğretim programının amaç, içeriğine, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları ile programa ilişkin genel görüşleri belirlenmiştir. Bu boyutuyla araştırmada öğelere dönük değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada çevrimiçi anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf İngilizce derslerine giren Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan 163 öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin programla ilgili görüşleri genel olarak olumludur. Öğretmenlerin kazanımların ulaşılabilirliği ve anlaşılabilirliği ile ilgili olumlu görüşleri ile kısmen oranları birbirine yakındır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin okuma ve yazma etkinliklerinin yapılmaması gerektiğini ifade eden maddelere nispeten düşük oranda katıldıkları görülmüştür.

Ayrıca, öğretmenler programda yer verilen içeriği öğrenciler için yüksek oranda ilgi çekici bulmaktadırlar. Araştırmada kazanımların gözden geçirilmesi, programın öğretmenlere yeterince tanıtılması, okulların fiziki imkânlarının programı uygulamaya elverişli hale getirilmesi ve ölme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretmenlere rehberlik edilmesi önerilmiştir.

Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın (2014) yapmış oldukları araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulamaya konulan ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç kapsamında İngilizce öğretmenlerinin programın kazanımlarına, içeriğine, eğitim durumlarına, ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırma görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki ilkokulların ikinci sınıflarında görev yapan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yeni İngilizce öğretim programı ve program değerlendirmeyle ilgili alanyazın taraması sonucunda geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programıyla ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun programın kazanımlarının öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeylerine, içeriğinin öğrenci düzeyine, programda önerilen etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme araçlarının uygunluğu konularında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, İngilizce öğretmenlerinin çoğu ikinci sınıf İngilizce programında belirlenen süreleri konuların işlenmesi için yeterli bulmaktadırlar. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde yazma etkinlikleri yaptırması bir sorun olarak belirlenmiştir çünkü ikinci sınıflarda etkinliklerin temel amacı dinleme ve konuşmayı geliştirmektir. Bazı öğretmenlerin yazma etkinliklerini ders içinde kullanmalarının programda önerilen etkinliklerle zıtlık gösterdiği belirtilmiştir.

Süer (2014) yüksek lisans tez çalışmasında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilk defa yürütülmeye başlanan 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır iline bağlı ilkokullarda görev yapan ve 2. sınıf İngilizce dersini

yürüten 144 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin programın genel özellikleri, hedefleri, içeriği, eğitim durumları, sınav durumları ve programın tamamına yönelik “Kararsızım” şeklinde görüşe sahip olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri ile lisans eğitiminde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi alma, öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulma, 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulma, 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olma, ilkokul 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulma ve ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kendilerine uyum sağlama durumlarına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda haftalık İngilizce ders saatlerinin artırılması, öğretmenlere hizmetiçi eğitim düzenlenmesi ve okulların fiziksel imkanlarının geliştirilmesi önerilmiştir.

Ekuş ve Babayiğit (2013), yapmış oldukları çalışmada ilkokul 2. sınıf İngilizce dersine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Sorgun ilçesinde görev yapan 10 sınıf ve 10 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin tamamı, sınıf öğretmenlerinin % 90’ı ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesinin çocuk için yararlı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin tamamı ve sınıf öğretmenlerinin % 70’i ilkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitiminin erken olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, İngilizce öğretmenlerinin tamamı ilkokulda yabancı dil eğitiminin İngilizce öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini, sınıf öğretmenlerinin ise % 50’si ilkokulda yabancı dil eğitiminin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, hem sınıf öğretmenleri hem de İngilizce öğretmenlerinin tamamı ilkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitimi için 2 saatin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada ilkokuldaki öğrencilerin öğretmene uyumu ve 2. sınıftaki İngilizcenin düzeyi göz önünde bulundurulduğunda İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesi önerilmiştir.

Ayrıca, ilkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitiminde kesinlikle yazı kullanılmaması ve öğretim programının daha çok İngilizceyi sevdirmeye yönelik olması önerilmiştir.

Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Chang (2010) tarafından yapılan araştırmada Central City yeni İngilizce köy programının etkililiğinin aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aydınlatıcı değerlendirme modeliyle çeşitli veri toplama araçları kullanılarak yeni programın güçlü ve zayıf yanlarının ortaya çıkarılması ve programa ilişkin umulmadık ama önemli konuların keşfedilmesi hedeflenmiştir. Araştırma hem nitel hem nicel verilerin toplandığı karma yöntemde desenlenmiştir. Anket, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada programa ilişkin dokümanlar incelenmiştir, ikinci aşamada 182 öğrenciden anket yoluyla veriler toplanmıştır, üçüncü aşamada anadili İngilizce olan ve anadili İngilizce olmayan 28 İngilizce öğretmenin dersleri gözlemlenmiştir ve son aşamada rastgele seçilmiş 35 öğrenci, anadili İngilizce olan 3 İngilizce öğretmeni, anadili İngilizce olmayan 4 İngilizce öğretmeni ve 3 okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin programın içeriğinden, her iki tür öğretmenden ve kurumun ortamından genel anlamda memnun olduklarını göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler programın İngilizceleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerle de programın faydaları ve zorlukları ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yapılan eğitimin onların İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını ve olumlu tutumlarını geliştirdiği ve bunun sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşmaya daha eğilimli oldukları belirtilmiştir.

Brooker (2009) tarafından yapılan yetişkin-genç ilişkilerini geliştirmede tasarlanması düşünülen genç mentörlüğü programının uygun yöntem olup olmadığının incelendiği bu araştırmada aydınlatıcı değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların gençlere mentörlük ve topluma genç katılımına ilişkin algı ve beklentilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmanın katılımcılarını kiliseye giden 12-25 arası gençler ve yetişkinler oluşturmuştur. Araştırmada aydınlatıcı değerlendirme modelinin yanında eylem araştırması ve karma yöntemden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel verilerin elde

edilmesinde anket, görüşme, odak grup, doküman incelemesi ve gözlemden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları mentörlüğün genel anlamda faydalı bir araç olduğunun düşünüldüğünü göstermesine karşın, katılımcılar resmi bir genç-yetişkin etkinlik programının genç insanların ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili olacağını savunmuşlardır. Ayrıca, araştırma sonuçları resmi bir genç-yetişkin etkinlik programında olması gereken anahtar özellikleri de ortaya çıkarmıştır.

Harrington (2008) yapmış olduğu çalışmada sağlık alanında karar verme sürecine toplum katılımı projesini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin kullanıldığı ve durum çalışması olarak desenlenen araştırmada karar verme sürecine toplum katılımının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları proje bağlamında çalışan 12 komite üyesi ve çalışan gruplardır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve toplum katılımı değerlendirme anketi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların karar verme sürecini olumlu bulmalarına karşın, projenin sonuçlarına ilişkin tepkilerinin olumsuz olduğunu göstermiştir. Projenin ileriki aşamaları için bütçenin yeterli olmaması gibi nedenlerle katılımcıların ilk aşamadaki olumlu tepkileri sonraki aşamalarda olumsuz bulunmuştur.

Ellis (2007), yükseköğretim kurumlarında çalışan üst düzey akademisyenlerin İngiltere’de sağlık ve sosyal bakım alanındaki meslekler için giderek daha geçerli olan mesleki doktora yönelik algılarını araştırmıştır. Araştırma ‘aydınlatıcı durum çalışması’ olarak desenlenmiştir. Araştırmaya mesleki doktora programı olan 41 yükseköğretim kurumundan 55 üst düzey akademisyen katılmıştır. Veriler tamamı geleneksel doktora sahip olan 55 akademisyenle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış telefon görüşmeleri ve 26 tür eğitim programı ve diğer yazılı kaynakların incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonuçları akademisyenlerin algılarının istekli, kararsız ve şüpheli olmak üzere 3 genel kategoriye girdiğini ortaya çıkarmıştır. İstekli olan 33 akademisyen mesleki doktora geleneksel doktora gerçek bir alternatif olarak gördüklerini belirtmişlerdir çünkü onlara göre mesleki doktora geleneksel doktora göre uygulamayla yakından ilişkilidir. 13 akademisyenin ise geleneksel doktora göre mesleki doktoranın değeri konusunda kararsız oldukları saptanmıştır. Akademisyenlerin mesleki doktora yer alan bazı modüllerin uygunluğu konusunda kararsız oldukları

belirlenmiştir. Ayrıca, 9 akademisyenin mesleki doktora konusunda şüpheli oldukları görülmüştür.

Clemow (2007) tarafından yapılan araştırmada sağlık uzmanlarına yönelik açılan ve mentörlüğe yönelik eleştirel bir farkındalık kazandırmayı amaçlayan mentörlük kursundaki simülasyon yoluyla gerçekleştirilen öğrenme sürecinin aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadaki temel nokta mentörlüğe hazırlık kursunun sonuçlarını ölçme yerine katılımcıların hem öğrenci hem de eğitici olarak deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamaktır. Bu nedenle, araştırmada aydınlatıcı değerlendirme esas alınmıştır. Araştırma kapsamında, programla ilgili dokümanlar incelenmiş ve kursun tamamlanmasından bir ay sonra katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 15 sağlık uzmanı ve 4 eğitici katılmıştır ve 3 yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların mentörlüğe yönelik eleştirel bir farkındalık kazandıkları saptanmıştır. Katılımcılar kurs sonrasında mentörlüğü değer yüklü bir kavram olarak görmeye başlamışlardır. Bunun yanı sıra, araştırma katılımcıların kurs sırasında birbirlerine dönüt verirken çeşitli problem çözme stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Ellis ve Nolan (2005), hemşirelik alanında sürekli mesleki gelişimi sağlamak için açılan ve katılımcıların yaşlı insanların gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak bilgi ve becerilerle donatılmasını amaçlayan bir kursu (ENB, 941) değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma bir kurs kapsamında belli bir bağlamdaki öğrenci ve yöneticilerin eğitim deneyimlerini ortaya çıkarmayı aynı zamanda çıkarımda bulunmayı amaçladığı için durum çalışması olarak ve aydınlatıcı değerlendirme modelinin kullanılmasıyla da 'aydınlatıcı durum çalışması' olarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında kursla ilgili eğitim programları incelenmiş ve kursa katılan hemşireler ve yöneticilerle derinlemesine yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kurs başlamadan önce, kurs bittikten hemen sonra, kurs bittikten 6 ay sonra ve 12 ay sonra olmak üzere 4 ayrı zamanda yapılmıştır. 15 öğrenci ve 21 yöneticiyle 18 aylık sürede toplamda 121 görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, sürekli mesleki gelişimi sağlamaya yönelik olarak açılan kursun başarısına etki eden çeşitli süreçleri ortaya çıkarmıştır. Bu süreçler katılımcıların kursa seçim süreci, katılımcıların programdan beklentileri, eğitimsel yaşantıların doğası ve

kursun gerekleŖtiđi bağlamın deđiŖime etkisidir. Bu süreçler arasında en temel faktörün kurs bağlamı olduğu saptanmıŖtır.

Reilly (2005) tarafından yapılan doktora tez alıŖmasında hemŖirelik bölümü lisans ğrencilerinin kendilerini mesleğe hazır hissedip hissetmediklerine yönelik algılarının değerlendirilmesi amalanmıŖtır. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin kullanıldığı araŖtırma nitel yorumlayıcı araŖtırma yaklaŖımı ile desteklenmiŖtir. Ayrıca, araŖtırmada öğrencilerin kendilerini mesleğe hazır hissedip hissetmediklerine yönelik algılarını nasıl oluŖturduklarını anlama ve tanımlama amaçlandığı için, araŖtırma yapılandırmacı öğrenme yaklaŖımı ile de desteklenmiŖtir. Hem aydınlatıcı değerlendirme hem de yapılandırmacı yaklaŖımda öğrenmenin gerekleŖtirildiđi bağlam önemlidir ve öğrenilen üzerinde etkiye sahiptirler. Veriler katılımcılar HemŖirelik bölümünde öğrenimlerini sürdürürlerken ve mezun olduktan sonra olmak üzere iki aŖamada toplanmıŖtır. Verilerin toplanmasında anket, açık-uçlu sorular, dokümanlar, yansıtıcı yazılar ve yarı-yapılandırılmıŖ grŖmelerden faydalanılmıŖtır. Öğrencilerin mezun olmadan önceki algıları anket, açık-uçlu sorular ve doküman incelemesi yoluyla saptanmıŖtır. Mezun olduktan sonraki algılarını incelemede anket ve yarı-yapılandırılmıŖ grŖme kullanılmıŖtır. AraŖtırma sonuçları öğrencileri yirminci yüzyılın teknik becerileri ile donatmak yerine onları yirmi birinci yüzyıl iŖyerlerinin zorluk ve karmaŖıklığına hazırlamanın önemini ortaya ıkarmıŖtır. Bu nedenle, hemŖirelik bölümündeki öğrencileri mesleğe hazırlamada ğrenci merkezli programlar, niversiteler ve sağlık merkezleri arasında etkili iletiŖim ve iŖbirliđi, yapılandırılmıŖ uygulamalar, yetiŖkinlere uygun eğitim yöntemleri ve yansıtıcı uygulamaların önemi vurgulanmıŖtır.

Macfarlane, Greenhalgh, Schofield ve Desombre (2004) tarafından yapılan araŖtırmada, İngiltere’de temel sağlık bakımı gruplarını ve hizmetlerini geliŖtirmeyi hedefleyen ‘Kraliyet Koleji Pratisyen Doktorlar Kalite Takımı GeliŖimi (QTD) Programı’nın katılımcı ve değerlendiricilerin grŖlerine göre aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi amalanmıŖtır. AraŖtırma kapsamında, 34 paydaŖla yarı-yapılandırılmıŖ grŖmeler gerekleŖtirilmiŖtir. PaydaŖlardan 13’n uygulama kısmında alıŖan pratisyen doktorlar, hemŖireler, eve gelen sağlık görevlileri ve yöneticiler, 14’n aynı zamanda değerlendirici olanlar, 4’n programı uygulayan temel bakım kurumu yöneticileri ve 3’n bu programa üyeler oluŖurmaktadır.

Araştırma sonucunda Kalite Takımı Gelişimi (QTD) Programı'nın katılımcı kurumlar tarafından oldukça değerli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uygulama kısmında görevli pratisyen doktorlar, hemşireler ve sağlık görevlilerinin program sonucunda grup çalışmalarında ve hasta hizmetlerinde olumlu değişiklikler olduğu saptanmıştır. Temel bakım kurumu yöneticileri ise, programı klinik nitelik ve modernleşme üzerine hâkim ulusal politikalarını yayma ve kurumlar arası işbirliğini geliştirme yolu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Programla ilgili temel sorunlar özellikle değerlendiriciler tarafından ifade edilen iş yükü ve hem değerlendirmenin hem de programın niteliğini sürdürme olarak saptanmıştır.

Sandberg (2003) yapmış olduğu araştırmada aile çocuk bakımı sağlayıcıları ile Amerika'da göçmen aile çocuklarına destek sağlayan Head Start programı arasındaki işbirliği programını aydınlatıcı değerlendirme modeli kullanarak değerlendirmiştir. İşbirliği programının temel amaçları aile çocuk bakımı hizmetlerinin niteliğini ve Head Start topluluğu ve aile çocuk bakımı topluluğu arasındaki ilişkiyi geliştirmektir. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin kullanılmasıyla işbirliği programının neden başarılı ya da başarısız olduğu ve programın nasıl geliştirilebileceğine yönelik sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmada veri toplamada gözlem, anket, görüşme, görüşmeciler notları ve işbirliği programına ilişkin tarihi dokümanlardan faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları aile bakım hizmetlerinin niteliğinin geliştiğini ancak Head Start topluluğu ve aile çocuk bakımı topluluğu arasındaki ilişkiyi geliştirme kısmında iletişimsel sorunlar olduğunu göstermiştir. İşbirliği programının amaçlarına ulaşmasında programın planlanmasından kaynaklı sorunlar olduğu saptanmıştır. Programın yapı, iletişim, kaynakları değerlendirme ve genel felsefesi alanlarının planlanmasının daha dikkatli yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Smith, Masterson ve Lask (1995) yapmış oldukları araştırmada 1993'de İngiltere'de Hemşirelik, Ebelik ve Eve Gelen Sağlık Çalışanları İçin Ulusal Kurul (ENB) tarafından başlatılan bir çalışmayı değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında hemşirelik, ebelik ve eve gelen sağlık görevlilerine yönelik eğitim programlarına sağlık bileşeninin ders amaçları, içerik, öğretim yöntemleri, öğrenme yaşantıları ve bağlamı boyutlarıyla nasıl bütünleştirildiğini tanımlamak ve değerlendirmek için programlar incelenmiştir. Değerlendirme yapmada 4 sağlık merkezi ve çeşitli programların incelenmesine dayalı durum çalışmasını içeren aydınlatıcı

değerlendirme modeli kullanılmıştır. Veriler hemşirelik, ebelik ve eve giden sağlık görevlilerine yönelik eğitim programları olan 4 sağlık merkezindeki öğretmenler, destek çalışanları, öğrenciler, yöneticiler ve doktorlarla yapılan görüşme, tartışma, sınıf gözlemleri ve anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, her sağlık merkezinden eğitim programlarına sağlık felsefesini bütünleştirmeye yönelik farklı ve çeşitli görüşler elde edilmiştir. Araştırma şuan kurumlarda uygulanan eğitim programlarında sağlık kavramının daha yeni yaklaşımları desteklemek yerine hastalığın olmaması olarak sunulduğunu göstermiştir. Yeni paradigmlar için değişimin program boyunca sağlık felsefesinin sunulmaması ve sağlığı geliştirici durumlar yerine sağlığı bozucu durumların yer almasından dolayı gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenciler sağlık felsefesini kazanmada rol modellerinin olmadığını, ebeler sağlığı rollerinin bir parçası olarak gördüklerini ama bunu tavsiye ya da bilgi verme olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Gance-Cleveland (1995) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında ebeveynleri uyuşturucu bağımlısı yetişkinlere yönelik açılan okul odaklı destek gruplarının etkililiğini değerlendirmiştir. Aydınlatıcı değerlendirme modeliyle destek gruplarının kritik özelliklerini ortaya çıkarmak ve katılımcı ve kolaylaştırıcıların bakış açılarıyla programın süreçlerini ve faydalarını göz önüne koymak amaçlanmıştır. Değerlendirme çalışmasının gerçekleştirilmesi için aydınlatıcı değerlendirme modelinin kullanıldığı nitel bir araştırma desenlenmiştir. Veriler destek grubu olan iki okuldaki program yöneticisi, madde kullanımı danışmanları, kolaylaştırıcılar ve yetişkin grup katılımcıları ile yapılan yapılandırılmamış görüşmeler, destek grup seanslarında katılımcı gözlem ve programa ilişkin doküman ve kayıtların incelenmesi yoluyla toplanmıştır. İki okuldan destek gruplarına katılan 21 öğrenci katılımcı gözlemler yoluyla gözlemlenmiştir. Birinci lisede programın sonunda odak grup değerlendirilmesi yapılmış ve her iki lisedeki programa katılan öğrencilerden programın sonunda yazılı değerlendirme yapmaları da istenmiştir. Araştırma sonucunda programın güçlü yönlerinin bağımlılığının aileye etkisine yönelik katılımcıların artan bilgisi, katılımcılar arasında gelişmiş ilişkiler, sorunla daha çok baş etme gücü ve gelişen okul performansı olarak saptanmıştır. Programın zayıf yönleri ise düzensiz öğrenci katılımı, fakülte ve çalışanlardan destek eksikliği ve grupların düzenlenmesi için uygun zaman konusunda uyumsuzluk olarak belirlenmiştir.

Sengova (1982) tarafından yapılan araştırmada Sierra Leone’da ilkokul programı politikaları ve uygulama çalışmaları incelenmiştir. Araştırmanın amacı ulusal politikaların resmi okul programlarında ve sonrasında gerçek sınıf uygulamalarında nasıl uygulandığını değerlendirmektir. Sierra Leone’daki dört okul ele alınarak çalışma durum çalışması olarak desenlenmiş ve aydınlatıcı değerlendirme modeli temel alınmıştır. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ulusal ve uluslararası politikalar, ikinci aşamada programlar, amaçları, içeriği ve nc aşamada resmi programların sınıf içi uygulamalarda nasıl gerçekleştirildiği seçilen sınıflarda gözlemler yoluyla incelenmiştir. Çeşitli dokümanların incelenmesi ve gözlemlerin yanı sıra, verilerin toplanmasında görüşme ve anketten de faydalanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma sonuçları ulusal politikaların uluslararası politikalarından etkilendiğini göstermiştir. Bunun yanında, programların bazı sınıf içi uygulamalarının gözlemlenmesi sonucunda bu uygulamaların çoğunlukla küresel ya da ulusal politikalarla değil sınıfta var olan materyal ihtiyaçlarıyla belirlendiği sonucuna varılmıştır. Sınıflarda temel materyal eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere programları geliştirme aşamasında yeterince yer verilmediği ortaya belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

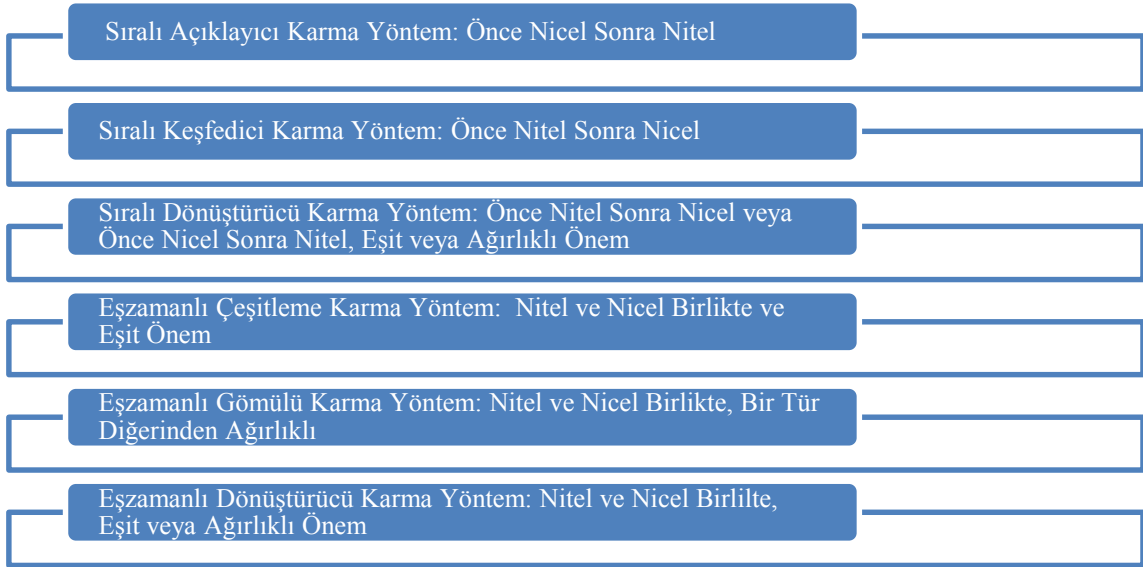
YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ve araştırmada etik kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin öngördüğü nitel ve nicel araştırma desenlerinin birarada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri altında yer alan farklı araştırma soruları bulunduğu için karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilen sonuçların yakın ya da tutarlı olup olmadığının ya da birbiriyle çelişen yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçlarının kullanılması hedeflenmiştir.

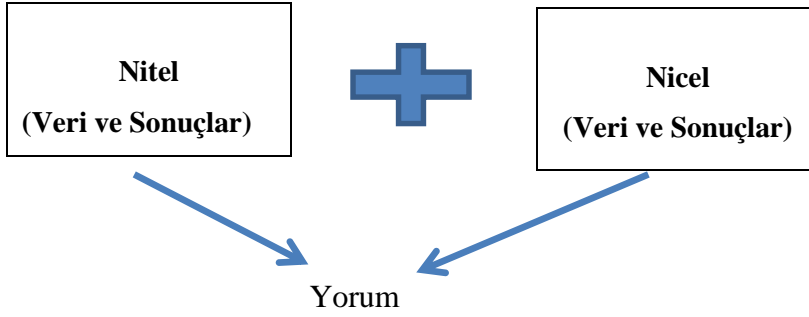
Karma yöntemin kullanıldığı farklı araştırmalar bulunmaktadır. Creswell (2009) karma yöntem araştırmalarını sıralı açıklayıcı karma yöntem, sıralı keşfedici karma yöntem, sıralı dönüştürücü karma yöntem, eşzamanlı çeşitleme karma yöntem, eşzamanlı gömülü karma yöntem ve eşzamanlı dönüştürücü karma yöntem olmak üzere altı başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma ve özellikleri Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3. Karma Yöntem Araştırmalarının Sınıflandırılması ve Özellikleri

Şekil 3’te görüldüğü gibi, sıralı açıklayıcı karma yöntemde önce nicel veriler toplanmakta, daha sonra nicel verileri açıklamak için nitel veriler toplanmaktadır. Bu yöntemde ağırlık nicel verilerdedir. Sıralı keşfedici karma yöntemde, sıralı açıklayıcı karma yöntemin aksine, bir olguyu keşfetmek için önce nitel veriler toplanmakta ardından nitel veriler arasında ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanmaktadır. Ağırlık nitel verilerin toplanmasındadır (Creswell, 2009). Sıralı dönüştürücü karma yöntemde ise, önce nitel sonra nicel veya önce nicel sonra nitel veriler toplanmakta ve iki tür veriye eşit önem verilmekte veya bir tür veriye daha ağırlıklı önem verilmektedir. Eşzamanlı çeşitleme karma yöntemde, hem nitel hem de nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmaktadır ve iki tür veri de eşit öneme sahiptir. Eşzamanlı gömülü karma yöntemde ise, eşzamanlı çeşitleme karma yöntemde olduğu gibi hem nitel hem nicel veriler eşzamanlı olarak toplanmakta ancak bir veri biçimi araştırmanın temel yöntemidir ve ikinci tür veri ilk veri türünü desteklemek için kullanılmaktadır yani ikinci tür veri ilk veri türüne gömülüdür. Eşzamanlı dönüştürücü karma yöntemde, nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplanmakta ve iki tür veriyede eşit önem verilmekte veya bir tür veriye daha ağırlık verilmektedir (Creswell, 2009).

Bu araştırmada ise eşzamanlı çeşitleme karma yöntemi kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve iki tür veriye de eşit önem verilmiştir. Eşzamanlı çeşitleme karma yöntemle veri toplama süreci Şekil 4’de gösterilmiştir:



Şekil 4. Eşzamanlı Çeşitleme Karma Yöntemi

Araştırmanın yöntemsel özellikleri; veri toplama araçları, verinin türü, katılımcıları, verinin toplama zamanı ve veri analiz yöntemleri olmak üzere Çizelge 6'da özetlenmiştir:

Çizelge 6.

Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uyumu nedir?	Doküman İncelemesi	Nitel	-	2013-2014 Güz Dönemi	İçerik Analizi
İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?	Katılımcı Gözlem Video Kayıtları Gözlem Formu Araştırmacı Günlüğü	Nitel	2 Öğretmen	2013-2014 Bahar Dönemi	Betimsel İstatistik
İlkokul 2. sınıf öğrencilerinde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumu nedir?	Başarı Testi	Nicel	2 Öğretmenin Sınıfındaki 48 Öğrenci	2013-2014 Bahar Dönemi Sonunda	Betimsel İstatistik
İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?	Görüşme	Nitel	Uşak İlinde 21 Öğretmen	2013-2014 Bahar Dönemi	İçerik Analizi
	Ölçek Kişisel Bilgi Formu	Nicel	768 Öğretmen	2013-2014 Bahar Dönemi	Betimsel ve Yordayıcı İstatistikler

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluğunu belirlemede doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uygunluğunu belirlemede katılımcı gözlem çalışması yapılmıştır. Bunun yanı sıra, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumunu ortaya koymada başarı testine yer verilmiştir. Ayrıca, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemede görüşme ve ölçekten faydalanılmıştır.

Katılımcılar

Nicel Veriler İçin Katılımcılar

Ölçeğin Uygulandığı Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni Türkiye’deki yedi coğrafi bölgede bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın evreninde 28177 resmi ilkokul bulunmaktadır. Bu resmi ilkokullarda 261497 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2012-2013). Bu sayının 7294’ünü resmi ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluştururken tabakalama örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalama örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Tabakalama örneklemede önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olarak kabul etmek yerine, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesi tabakalar olarak alınmıştır. Ardından her bölgeden iller rassal olarak seçilmiştir.

Örneklem büyüklüğü Bartlett, Kotrlik ve Higgins (2001)’in aşağıdaki formülüne göre hesaplanmıştır.

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)

Yapılan hesaplama sonucunda Akdeniz bölgesinden 107; Doğu Anadolu bölgesinden 98; Ege bölgesinden 108; Güneydoğu Anadolu bölgesinden 106; İç Anadolu bölgesinden 111; Karadeniz bölgesinden 99; Marmara bölgesinden 112 öğretmen olmak üzere toplamda 741 öğretmene ulaşılmaması gerektiği hesaplanmıştır.

Çizelge 7'de evren ve örnekleme oluşturan ilkokullardaki İngilizce öğretmenlerinin bölgelere ve illere göre dağılımı sunulmuştur.

Çizelge 7.

Evren ve Örnekleme Oluşturan İlkokullardaki İngilizce Öğretmenlerinin Bölgelere ve İllere Göre Dağılımı

Bölgeler	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örnekleme İller	Ulaşılması Gereken Örneklem Büyüklüğü	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

Çizelge 7’den görüldüğü gibi evrende 7294 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini her bölgeden kura yoluyla seçilen iki ildeki ikinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Hesaplama sonucunda toplamda 741 öğretmene ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. 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.

Türkiye’de örnekleme alınan 14 ildeki ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi veren öğretmenlerden ölçüğe yanıt veren katılımcılara ait demografik bilgiler Çizelge 8’de sunulmaktadır:

Çizelge 8.

Ölçeğe Yanıt Veren Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	525	68
	Erkek	243	32
Yaş	21-29	326	42
	30-39	342	45
	40-49	76	10
	50 ve üzeri yaş	24	3
Deneyim	0-5 yıl	318	41
	6-10 yıl	255	33
	11-15 yıl	115	15
	16-20 yıl	36	5
	21 ve üzeri yıl	44	6
Mezun Olunan Program	İngilizce Öğretmenliği	412	54
	Diğer İngilizce Bölümleri	95	12
	Diğer Yükseköğretim Program.	261	34
Lisansüstü Eğitim Durumu	Evet	88	11
	Hayır	680	89
Programa İlişkin Hizmetiçi Eğitim	Evet	30	4
	Hayır	738	96
Toplam		768	100

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, ilkokul 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 ilkokul 2. sınıf İngilizce derslerine girmektedirler. Ölçeğe yanıt veren öğretmenlerin sadece %11’i eğitim bilimleri ya da İngiliz Dil Eğitimi alanlarında lisansüstü eğitim yapmışlardır. %89’u ise bu alanlarda lisansüstü eğitim yapmamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin sadece %4’ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim almışlardır. Öğretmenlerin %96’sı programla ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Başarı Testinin Uygulandığı Katılımcılar

Geliştirilen dinleme ve konuşma başarı testleri Uşak ilinde sınıf içi gözlem çalışması gerçekleştirilen 2-C şubesindeki 22 öğrenci ve 2-E şubesindeki 26 öğrenci olmak üzere toplam 48 öğrenciye 2013-2014 bahar dönemi sonunda uygulanmıştır.

Nitel Veriler İçin Katılımcılar

Katılımcı Gözlemin Katılımcıları

Katılımcı gözlem çalışması Uşak ilinde görev yapan iki İngilizce öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıfında gözlem yapılan iki öğretmeni daha yakından tanımak için onlara betimleyici sorular sorulmuştur. Çizelge 9’da gözlemlenen öğretmenlerin betimsel verilerine yer verilmiştir.

Çizelge 9.

Gözlemlenen Öğretmenlerin Betimsel Verileri

	2-E Sınıfı İngilizce Öğretmeni	2-C Sınıfı İngilizce Öğretmeni
Yaş	31	37
Cinsiyet	Kadın	Kadın
Kıdem	6-10 yıl	11-15 yıl
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi-İngilizce Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi-İngilizce Öğretmenliği

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, 2-E sınıfının İngilizce dersine giren öğretmen; kadın, 31 yaşında, 6-10 yıl arası kıdeme sahip ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu bir öğretmendir. 2-C sınıfının İngilizce dersine giren öğretmen; kadın, 37 yaşında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu bir öğretmendir.

Bunun yanı sıra, 2-C sınıfında 22 ve 2-E sınıfında 26 öğrenci bulunmaktadır. 2-C sınıfında 14 erkek, 8 kız öğrenci; 2-E sınıfında ise 17 erkek, 9 kız öğrenci bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özel ders almadıkları ve dershaneye gitmedikleri belirlenmiştir.

Gözlem çalışması yapılacak okulların seçiminde ise okulların orta sosyo-ekonomik düzeyde bireylerin yaşadığı bölgelerde bulunması göz önüne alınmıştır. Her

iki sınıfta da programda kullanılması önerilen görsel ve işitsel yöntemleri uygulama imkânı veren bilgisayar ve yansıtıcı gibi araç-gereçler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, her iki sınıfta da öğrencilerin arka arkaya oturduğu sınıf düzeni mevcuttur. Bu durum öğrencilerin hareket gerektiren etkinliklerde rahat hareket etmelerini zorlaştırmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Katılımcıları

Uşak ilinde görev yapan ve görüşme yapmayı kabul eden 21 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 2'si erkek, 19'u kadındır. Öğretmenlerin kıdemleri 4 ila 18 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırma soruları doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır.

Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel veriler Adıgüzel ve Özüdoğru (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği” ve Özüdoğru ve Adıgüzel (2015) tarafından geliştirilen başarı testi yoluyla toplanmıştır.

Öğretmenler İçin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programını

Değerlendirme Ölçeği

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak ve böylelikle programı değerlendirmek amacıyla Adıgüzel ve Özüdoğru (2014) tarafından geliştirilen “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 (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014). 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 yaş, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim durumu ve programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma

durumları gibi demografik bilgiler sorulmuştur. Ayrıca, öğretmenlere programa ilişkin beklentileri ve görüşlerinde meydana gelen değişiklikler, programın uygulanması aşamasında karşılaştıkları güçlükler, programın güçlü ve zayıf yönleri ve programa ilişkin önerilerine yönelik altı açık uçlu soru sorulmuştur. Ölçeğin tabakalama örnekleme yoluyla seçilen 14 ilde uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmıştır (Bknz. Ek C).

Başarı Testi

Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülen amaçların gerçekleşme durumunu ortaya çıkarmak amacıyla Özüdoğru ve Adıgüzel (2015) tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma becerileri hedeflendiği için başarı testi 20 soruluk dinleme ve 20 soruluk konuşma testlerinden oluşmaktadır. Dinleme testi tüm sınıfa aynı anda uygulanmış, konuşma testinde ise öğrenciler tek tek teste tabi tutulmuştur. Öğrencilerin ilk kez ikinci sınıf düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlamaları nedeniyle başarı testi sınıf içi gözlem çalışması gerçekleştirilen iki öğretmenin sınıflarında 2013-2014 bahar dönemi sonunda son test olarak uygulanmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmada doküman analizi, katılımcı gözlemler, araştırmacı günlüğü ve bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır.

Doküman Analizi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi yönteminde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uyumunu belirlemede doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Doküman incelemesi için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olan 2013 tarihli ilkököl 2. sınıf İngilizce öğretim programı ile 2001 yılında İngilizcesi yayınlanan, 2009 yılında bakanlık kurumları tarafından Türkçeye çevrilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kullanılmıştır.

Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtları

“Gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 169). Katılımcı gözlem ise araştırmacının araştırma ortamında bizzat bulunarak yaptığı gözlemdir.

Katılımcı gözlem yoluyla araştırma sürecinde olayların nasıl geliştiği ve nasıl bir değişim geçirdiğini görmek mümkündür. Katılımcı gözlem, temel veri toplama yöntemi veya birden fazla yöntemden biri olabilir. Katılımcı gözlemin en önemli getirisi araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışların daha iyi anlaşılmasıdır (Glesne, 2013).

Katılımcı gözlem ile toplanan verilerin geçerliliğini artırmada yaygın olarak video kayıtları kullanılmaktadır. Katılımcı gözlem bir araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanıldığında video kayıtları gözlenmeyen verilerin toplanmasını sağlama, gözlemci etkisini kontrol etme, araştırmanın yöntemini biçimlendirme ve verilerin yorumlanmasında araştırma güvenilirliğinin artırılması gibi konularda destek sağlamaktadır (Peterson, Bottorff, Hewatt, 2003’den Akt. Ersoy, 2006). Böylece araştırmacının gözlem sırasında bir başka uzmandan yardım almasına gerek kalmamaktadır (Ersoy, 2006).

Bu araştırmada ilkököl 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uygunluğunu belirlemede katılımcı gözlemden faydalanılmıştır. Katılımcı gözlem için Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Bknz. Ek D). Sınıflarda video kamera ile çekim yapılacağı için de gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin velilerinden yazılı izin alınmıştır (Bknz. Ek E).

Bu araştırma kapsamında öğretme-öğrenme sürecinde olması beklenen öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyi ve öğrenci etkinliklerini incelemek ve ölçek ve görüşme ile elde edilen verileri desteklemek amacıyla yarı-yapılandırılmış

“Sınıf İçi Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Sınıf İçi Gözlem Formunda maddeler oluşturulurken 2. sınıf İngilizce öğretim programı incelenmiş ve 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen pilot gözlem çalışmalarında ortaya çıkan araştırma konuları not edilmiştir.

Aydınlatıcı değerlendirme modeli kapsamında katılımcı gözlem çalışması öncelikle Uşak ilinde 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde iki 2. sınıf İngilizce öğretmenin derslerinde pilot çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma gözlemlerinde şu sorulara yanıt vermede kullanılabilir: (Glesne, 2013)

- Katılımcılar gözlemlere nasıl tepkiler veriyorlar?
- Onları daha rahat ettirmek için neler yapılmalı?
- Gözlem yaparken aynı anda alan notları tutulabiliyor mu?
- Yoksa alan notları gözlemden sonra mı yazılmalı?
- Araştırmacı rolüne ek olarak başka hangi rollere sahip olunabilir ve olunmalı?

Bu araştırmada ise katılımcı gözlemler bahar döneminde yapılacak olan gerçek katılımcı gözlemlere hazırlık olarak gerçekleştirilmiştir. Bahar döneminde de aynı sınıflarda gözlem yapılacağı için hem öğretmenler hem de öğrencilerinin gözlem sürecine alışması sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmacı taslak halindeki gözlem formunu sınıf içinde ortaya çıkan durumlara göre değiştirip geliştirme fırsatı edinmiştir.

2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir öğretmenin dersi 12 ders saati, diğer öğretmenin 10 ders saati olmak üzere toplam 22 ders saati gözlemlenmiştir. Araştırmacı derslere girerek alan notu tutmuş ve derslerde video ile çekim yapılmıştır. Sonrasında araştırmacı ders videolarını yeniden izlemiş ve ders sırasında tuttuğu alan notlarını inceleyerek taslak halindeki gözlem formunu geliştirip bahar dönemindeki gerçek katılımcı gözlemler için hazır hale getirmiştir.

2013-2014 güz döneminde yapılan pilot sınıf içi gözlemler sonucunda değişikliklere uğrayan taslak sınıf içi gözlem formu güz dönemi sonunda üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve bahar dönemindeki gerçek gözlemlere hazır hale getirilmiştir. Gözlem formu Ek-F’de sunulmuştur.

Bu gözlem formu, aydınlatıcı değerlendirme modelinin öğretim sistemi ve öğrenme ortamı alt boyutlarına ilişkin bilgileri not etmeye imkân verecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı sınıfta kullanılan araç-gereçleri, öğretmenin

öğretim yöntemini, ders kitaplarını kullanma biçimini diğer gözlem notları bölümüne kayıt edebilmektedir.

Gerçek katılımcı gözlem çalışmaları 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bahar döneminde 18.02.2014-30.04.2014 tarihleri arasında programda yer alan içerik bitene kadar katılımcı gözlemler devam etmiştir. İki 2. sınıf İngilizce öğretmeninden bir öğretmenin sınıfında 16 ders saati, diğer öğretmenin sınıfında 13 ders saati olmak üzere toplam 29 ders saati katılımcı gözlem ve video kaydı yapılmıştır.

Gözlem sürecinde öğretmenlerin hastalık gibi nedenlerle izinli olmaları ya da okulda gerçekleştirilen sınavların ve önemli gün ve tarihlerde gerçekleştirilen etkinliklerin ders saatlerine rastlaması gibi nedenlerle bazı derslerde gözlem yapılamamıştır. Yapılan kayıtların tarihleri ve süreleri Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10.

Video Kayıtlarının Tarih ve Süreleri

Sınıf	Tarih	Süre	Sınıf	Tarih	Süre
	05.03.2014	80 dk.		18.02.2014	80 dk.
	12.03.2014	80 dk.		25.02.2014	80 dk.
	19.03.2014	80 dk.		04.03.2014	80 dk.
2-E	26.03.2014	80 dk.	2-C	11.03.2014	80 dk.
	02.04.2014	80 dk.		18.03.2014	40 dk.
	09.04.2014	80 dk.		25.03.2014	80 dk.
	16.04.2014	80 dk.		01.04.2014	80 dk.
	30.04.2014	80 dk.			

Araştırmacı tarafından ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında geliştirilen gözlem formu katılımcı gözlem çalışmasının daha güvenilir ve geçerli bir şekilde yapılmasını sağlamak amacıyla kullanılmış ve katılımcı gözlemler sırasında doldurulmuştur.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırma boyunca araştırmacının davranışları ve hislerini kaydettiği özyaşam öyküsel notların toplandığı araştırmacı günlükleri araştırmacıya kendisini şaşırtan, ilgisini çeken ve rahatsız eden konuları not almasına imkan vermektedir (Glesne, 2013). Bu nedenle, araştırmacı tarafından araştırma sürecinde gözlem öncesinde ve sonrasında sürecin tüm boyutlarını içerecek yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Günlüklerden elde edilen veriler gözlemden elde edilen verileri desteklemek için kullanılmış ve ayrı olarak analize alınmamıştır.

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler

Öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi en yaygın kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme yoluyla gözlemlenemeyen duygu, düşünce ve niyetleri keşfetmek mümkün olabilmektedir. Görüşmede amaç başkalarının olay ve olgulara karşı bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002).

Görüşme yönteminin en önemli özelliklerinden biri araştırmacıya iletişim kurulan birey ile yüz yüze görüşme fırsatı sunarak o bireyin bilgi, değer, tercih ve tutumlarına yönelik derinlemesine veri toplama fırsatı sunmasıdır. Bununla birlikte görüşmeler, katılımcının cevabının nedenlerini derinlemesine incelenmesine ve diğer veri toplama araçlarıyla elde edilemeyecek bazı noktaların tespit edilmesine yardımcı olabilmektedir (Cohen ve Manion, 2000'den Akt. Gray, 2009).

Program değerlendirme amaçlı yapılan görüşmeler program katılımcılarının ve programla ilişkili diğer kişilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Patton (2002), görüşme yoluyla aşağıdaki sorulara yanıt aranabileceğini belirtmektedir:

- Programla ilgili kişiler programı nasıl görmektedirler?
- Programa ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Programa ilişkin bilgisi olan kişiler programın işleyişi, süreçleri ve sonuçlarına ilişkin ne gibi düşüncelere sahiptir?
- Beklentileri nelerdir?
- Program katılımcıları program sonucunda kendilerinde ne gibi değişiklikler görmektedirler?

Bu araştırmada da 2013-2014 öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmek ve öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek ve önerilerini saptamak amacıyla araştırmacıya esneklik sağlayan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin iki önemli kavramı ‘öğretim sistemi’ ve ‘öğrenme ortamı’ dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğretim sistemi kapsamında programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci ve dil becerilerine yönelik beş soru hazırlanmıştır. Öğrenme ortamı kapsamında programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliği, uygulamada yaşanan sorunlar ve programın başarısına etki eden olası unsurlara yönelik üç soru hazırlanmıştır. Bunların yanı sıra, dil öğrenme düzeyinin değişmesi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve programın genel özelliklerine (güçlü ve zayıf yönleri, öneriler) yönelik beş soru sorulmuştur.

Oluşturulan taslak görüşme formu kapsam geçerliği için iki eğitim bilimleri ve bir yabancı dil alanından olmak üzere üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Dönütler sonrasında birbirine benzer sorular çıkarılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Ayrıca bir pilot görüşme yapılarak, görüşmenin süresi ve soruların anlaşılabilirliği denetlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Ek-G’de sunulmuştur.

Görüşmeler ortalama 35-45 dakika sürmüştür. Görüşme dökümlerinin alınabilmesi için görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Ölçeğin Analizi

Bu araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri (görev yapılan il, cinsiyet, yaş, deneyim, mezun olunan program, lisansüstü eğitim alma durumu 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'ü Likert türünden 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 olumsuzu doğru 4.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelere karşılık gelen ortalama değer aralıklarının eşit olduğu (3/4) varsayımından hareket edilerek hesaplanmıştır. Öncelikle seçeneklere ait alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Daha sonra, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında ölçekten elde edilen verilerin ortalamalarına göre yorumlanmasının kolaylaştırılması, ortalamaların hangi düzeylere girdiğinin belirlenmesi amacıyla bu derecelendirmeler iki düzeyde toplanmıştır. Bu kapsamda “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçenekleri birleştirilmiş ve “yeterli düzey” başlığı oluşturulmuştur. “Katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri birleştirilerek “yetersiz düzey” başlığı oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarındaki her bir maddeye ilişkin değerlerin sınırları ve seçeneklerin gruplandırılması Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11.

Veri Toplama Araçlarındaki Yanıt Seçeneklerine Ait Sınırlar Ve Gruplandırılmış Sınırlar

Yanıt Seçenekleri	Sınırlar	Düzyeler	Gruplandırılmış Sınırlar
Kesinlikle Katılıyorum (4)	3.26-4.00	Yeterli Düzey	2.51-4.00
Katılıyorum (3)	2.51-3.25		
Katılmıyorum (2)	1.76-2.50	Yetersiz Düzey	1.00-2.50
Kesinlikle Katılmıyorum (1)	1.00-1.75		

Ölçek yoluyla öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlerde görev yapılan bölge, cinsiyet, yaş, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim durumu 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, cinsiyet, yaş, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim durumu 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 analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinde görev yapılan bölge, yaş, 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 cinsiyet, lisansüstü eğitim durumu ve programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi için parametrik bir test olan Bağımsız t Testi yerine parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Ölçeğin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorular içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

Başarı Testinin Analizi

20 soruluk dinleme testi ve 20 soruluk konuşma testi olmak üzere toplam 40 sorudan oluşan başarı testinde her soru 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Başarı testinden alınabilecek toplam puan 40'dır. Başarı testinden elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır

Nitel Verilerin Analizi

Dokümanların Analizi

Bu araştırma kapsamında incelenen ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı ile Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2013). Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar. Araştırmada amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreçleri ölçüt olarak alınarak doküman analizi gerçekleştirilmiştir.

Gözlem Formunun Analizi

Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak veri toplandığı için gözlemden elde edilen verilerin analizinde gözlem formunda davranışların gerçekleşme durumunu gösteren işaretlemeler göz önüne alınarak frekans değerleri hesaplanmıştır. Gözlem formunda belirlenmiş standart davranışların dışında gerçekleşen durum ve olayların analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Güvenirlilik kapsamında, gözlemlenen iki öğretmenin derslerine ilişkin araştırmacı tarafından kodlanan gözlem formlarının %30'u iki uzmana sunulmuş ve gözlem verilerini gözlem formuna göre analiz etmeleri istenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu araştırmacı ve iki uzman arasındaki görüş birliği .93 ve .96, iki uzman arasındaki görüş birliği ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler hem betimsel analiz hem de içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir. Temalar çoğunlukla araştırma sorusunun içinde gizlenmiş ya da araştırmacının zihninde süreç içinde

yapılanmıştır (Denscombe, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, elde edilen veriler incelenmiş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptanmaya çalışılmış ve bu boyutlara göre kodlar oluşturulmuştur. Bu süreçte oluşan kodların ya da kavramların ortak yönleri daha üst düzey olan temalarla açıklanmıştır.

İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmakta ve betimsel bir yaklaşımla farkedilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilmektedir. Bu kapsamda toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Creswell, 2009):

- Ham verilerin analiz için düzenlenip hazırlanması: Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ait 760 dakikalık ses kaydının 178 sayfalık dökümü alınmıştır. Dökümler gözden geçirilip yazım hataları düzeltilmiştir.
- Tüm verilerin okunması: Elde edilen tüm veriler görüşme sorularına göre düzenlenip tekrar okunmuş ve verilere ilişkin genel bir görüş elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların genel görüşlerinin ve verilerin derinliği, inandırıcılığı ve kullanımına ilişkin bilgi edinilmeye çalışılmıştır.
- Verilen kodlanması: Araştırmacı genel olarak içerik analizi olmak üzere betimsel analizden de faydalanarak verileri kodlamıştır.
- Kodlamaların güvenilirliği: Görüşmelere ait dökümlerin %30'u iki uzmana sunulmuş ve uzmanlardan kodlamaları analiz etmesi istenmiştir. Uzmanlar ve araştırmacı arasında bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $\text{Görüş birliği}/(\text{Görüş birliği}+\text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlamalar üzerinde araştırmacı ve iki uzman arasında .88 ve .90, iki uzman arasında ise .85 düzeyinde görüş birliğine varılmıştır.
- Temaların ortaya çıkarılması: Elde edilen kodlamalara ilişkin temalar ortaya konmuştur.
- Temaların ilişkilendirilmesi: Elde edilen temalar araştırma soruları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

- Temaların yorumlanması: Elde edilen temalar yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nicel araştırmalarda önemli değer ölçütleri olan “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları nitel araştırmanın doğası gereği farklı kavramlarla ifade edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985’den Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nicel ve nitel araştırma yaklaşımları arasındaki bu kavram farklılığı Çizelge 12’de sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011):

Çizelge 12.

Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç güvenilirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık; dış geçerlik kavramı yerine aktarılabirlik; iç güvenilirlik kavramı yerine tutarlık; dış güvenilirlik kavramı yerine de teyit edilebilirlik kavramı kullanılmaktadır. “İnandırıcılığın” sağlanabilmesi için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejilerin kullanılması önerilmiştir (Erlandson ve diğerleri, 1993’ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, araştırmacı inandırıcılık kapsamında *uzun süreli etkileşimi* sağlayabilmek için 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde pilot gözlemler, bahar döneminde aynı sınıflarda gerçek gözlemler yapmış, bu gözlemler sırasında katılımcılar ile yakın iletişime geçmiş, ayrıca 21 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. *Derinlik odaklı veri toplayabilmek* için araştırmacı, aydınlatıcı değerlendirme modelinin öngördüğü gibi bütüncül bir bakış açısıyla ortaya çıkan bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurmuştur. Araştırma sürecinde ilkökul 2. sınıf programında yer alan konular tamamlanana kadar gözlem yoluyla veri toplanmaya

devam edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise birbirini tekrar eden konular ortaya çıkana kadar farklı katılımcılarla görüşmelere devam edilmiştir. *Çeşitleme* kapsamında ise araştırmada doküman incelemesi, katılımcı gözlem, başarı testi, ölçek ve yarı-yapılandırılmış görüşme gibi birden fazla veri toplama tekniği kullanılarak ve toplanan verilerin birbirini desteklemesi sağlanarak araştırmanın inanırlığı arttırılmaya çalışılmıştır. *Uzman incelemesi* bağlamında ise araştırmada gözlem formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulması, ham verilerin bir kısmının kodlatılması aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bunun yanı sıra, nicel araştırmalarda kullanılan “dış geçerlik” kavramı yerine nitel araştırmalarda “aktarılabirlik” kavramı kullanılmaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda araştırma sonuçları doğrudan benzer ortamlara genellenememektedir (Lincoln ve Guba, 1985’den Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Aktarılabirliği sağlamak için de nitel araştırmalarda ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme önerilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993’ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına olabildiğince sadık kalınarak aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da *ayrıntılı betimleme* amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiş, gözlem bulguları örneklerle açıklanmıştır. Elde edilen tüm bulgular herhangi bir yorum yapılmadan doğasına uygun bir biçimde doğrudan sunulmuştur.

Nicel araştırmalarda kullanılan “iç güvenilirlik” kavramı yerine nitel araştırmalarda “tutarlılık” kavramı kullanılmaktadır. Çünkü olay ve olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluştukları ve aynen tekrar etmesi olanaklı olmadığı varsayımı dikkate alındığında nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak olanaklı değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, *tutarlılık incelemesi* yapılması önerilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993’ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla, araştırmacı görüşmelerde benzer bir yaklaşımla sorularını sormuş ve kayıt altına almıştır. Ayrıca, verilerin analizinde çeşitli veri toplama araçları ile toplanan veriler birbirleriyle ilişkilendirilerek ve karşılaştırılarak yorumlanmış ve alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Nicel araştırmalarda kullanılan “dış güvenirlik” kavramı yerine nitel araştırmalarda “*teyit edilebilirlik*” kavramı kullanılmaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda tam bir nesnellik olanaklı değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, *teyit incelemesi* önerilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993’ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da teyit edilebilirliğin sağlanması için, araştırmanın katılımcılarının sayı ve özelliklerine, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiğine, veri toplama sürecine ve verilerin nasıl analiz edildiğine ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın tüm ham verileri ve yapılan kodlamalar gerektiğinde böyle bir teyite başvurulması amacıyla saklanmıştır.

Araştırmada Etik

Bu çalışmada araştırma etiği göz önüne alınmış ve alanyazında farklı yazarlar tarafından önerilen etik ilkelerden (Bogdan ve Biklen, 2007; Cresswell, 2009; Merriam, 2009) yararlanılarak aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmada ölçek uygulaması ve gözlem çalışması için ilgili kurumlardan resmi izin alınmıştır. Bunun yanı sıra, gözlemlenen öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle velilerinden yazılı izin alınmıştır.
- Araştırmanın katılımcılarına araştırmanın amacı, istedikleri zaman süreçten ayrılma hakları ve kişisel haklarının korunması ve gizlilik gibi konularda gerekli açıklamalar yapılmıştır.
- Toplanan veriler katılımcılar ve ilgililer ile paylaşılmıştır.
- Araştırma için toplanan tüm veriler yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

“İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Amaçlarının, İçeriğinin, Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Ve Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uyumu Nedir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uyumu nedir?” sorusu, doküman incelemesi yöntemiyle yanıtlanmıştır.

Amaçlar Açısından İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Karşılaştırılması

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında hedeflenen dil becerileri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile karşılaştırıldığında bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. 2. sınıf İngilizce öğretim programı ile başvuru metninin karşılaştırılması Çizelge 13’te sunulmuştur:

Çizelge 13.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Hedeflenen Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması

	Dil Becerileri	Alt Dil Becerileri
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
	Konuşma	Bir konuşmaya katılma Sözlü olarak kesintisiz konuşma
	Yazma	Yazılı anlatım
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı	Dinleme Konuşma	

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil becerileri anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama olmak üzere ikiye ayrılmakta; konuşma becerisi de bir konuşmaya katılma ve sözlü olarak kesintisiz konuşma olmak üzere ikiye ayrılmakta ve yazma becerisi de yazılı anlatım olmak üzere dil becerileri üç aşamada ele alınmaktadır. Oysaki ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma olarak iki beceri ağırlıklı olarak hedeflenmektedir. Ayrıca, on sözcüğü geçmeyen okuma ve yazma etkinlikleri ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları) kullanılmaktadır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı amaçlar açısından incelendiğinde erken yaşlardan itibaren dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmenin programın temel amacı olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra, programda “Students will be able to greet people in other languages in addition to Turkish and English” (Öğrenciler Türkçe ve İngilizcenin yanında diğer dillerde insanları selamlayabilirler) amacıyla öğrenenlerde kültürel farkındalık oluşturulması yani öğrenenlerin farklı kimlik ve kültürlere saygı duymaları amaçlanmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ise dil öğrenimi yaşamboyu süren bir sorumluluk olarak ele alındığından dolayı çokdillilik, çokkültürlülük bağlamında öğrenenlerde dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek önem taşımaktadır. Bu açılarından ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı ile Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin aynı duyuşsal amaçları benimsediği söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımları “renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmiş olmak ve selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanmaktır”. Bunun yanı sıra, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan ‘Giriş ya da Keşif Düzeyi (A1)’ başvuru düzeyi hedeflenmiş ve A1 düzeyindeki aşağıdaki amaçlara programda erişilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 düzeyi amaçları ile ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının genel amaçlarının karşılaştırılması Çizelge 14’de sunulmuştur:

Çizelge 14.

*Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 Düzeyi Amaçları İle İlkokul 2. Sınıf**İngilizce Öğretim Programının Amaçlarının Karşılaştırılması*

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı
Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type.	1) Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir.
Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has.	2) Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular – Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine – aynı türden sorulara yanıt verebilir.
Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.	3) Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

Çizelge 14 incelendiğinde, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 düzeyi amaçlarının ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen genel amaçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı üniteler kapsamında incelendiğinde bazı uyumsuzluklar saptanmıştır. Birinci genel amaçta yer alan öğrenenlerin somut gereksinimlerini (adını sorma/söyleme, selamlaşma vs.) karşılamaya yönelik ifadeler ünitelerde yer verilmesine karşın programın ikinci amacının üniteler yoluyla kazandırılmayacak olduğu görülmektedir. Programdaki üniteler incelendiğinde sadece kendini tanıtmaya (My name is/I am) yönelik dil kullanımı önerilmektedir. Ünitelerde başkasını tanıtmaya yönelik dil kullanımı (He/She isya da His name is/Her name is....) yer almamaktadır. Ayrıca, oturduğu yer, tanıdığı kişiler ve sahip olduğu şeyler üzerine soru sorma ya da yanıt verme dil kullanımına ünitelerde yer verilmemiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan A1 düzeyindeki öz değerlendirme ifadeleri Çizelge 15'teki gibidir:

Çizelge 15.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 Düzeyi Öz Değerlendirme İfadeleri

Dinleme	Eğer karşımdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim.
Bir konuşmaya katılma	Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit sorular, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine sorular sorabilir ve bu türden soruları yanıtlayabilirim.
Sözlü olarak kesintisiz konuşma	Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim.
Okuma	Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim.
Yazma	Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımları, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.

Çizelge 15'ten Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan A1 düzeyindeki beş beceriye yönelik öz değerlendirme ifadeleri ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan üniteler kapsamında incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Programda dinleme becerisine yönelik öğrenenlerin ailesi konusundaki sözcükler ya da bilinen deyişlere yönelik dil kullanımı yer almamaktadır.
- Bir konuşmaya katılma becerisine yönelik olarak basit sorular sorabilme (What is your name?, How are you? vs.) programdaki üniteler yoluyla kazandırılabilir gözükmektedir.
- Sözlü olarak kesintisiz konuşma becerisine yönelik olarak programdaki üniteler incelendiğinde, oturlan yer ve tanıdık kişileri betimlemeye yönelik dil kullanımı yer almadığı görülmektedir.
- İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında okuma ve yazma becerileri temel hedeflerden değildir. Okuma ve yazma becerileri ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları) kullanılmaktadır.

Sonuç olarak, ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programında A1 düzeyi hedeflendiği belirtilmesine rağmen, A1 düzeyindeki bazı amaçlara eldeki programla

ulaşılmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Ayrıca, hedeflenen beceriler açısından uyumsuzluklar bulunduğu görülmüştür.

İçerik Açısından İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Karşılaştırılması

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dinleme, sözlü ve sözlü etkileşim beceri türleri açısından karşılaştırılması aşağıdaki çizelgelerde sunulmuştur. İlkokul 2. sınıf programında okuma ve yazma temel hedefler olmadığı için, bu becerilere yönelik inceleme gerçekleştirilmemiştir.

Dinleme Becerisi

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Dinleme’ becerisine ilişkin betimleyicilerin ilkokul 2. sınıf programında gösterimi Çizelge 16’da sunulmuştur:

Çizelge 16.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Dinleme’ Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İlkokul 2. Sınıf Programında Gösterimi

Düzyey	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı
	OVERALL LISTENING COMPREHENSION/ GENEL İŞİTSEL ANLAMA	
A1	Can follow speech which is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning.	
	LISTENING TO ANNOUNCEMENTS AND INSTRUCTIONS/ DUYURU VE YÖNERGE DİNLEME	
A1	Can understand instructions adressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.	3. Ünite 6. Ünite 9. Ünite

Çizelge 16 incelendiğinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan ‘Genel İşitsel Anlamaya’ yönelik A1 düzeyindeki betimleyicinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında yer almadığı görülmektedir. ‘Duyuru ve Yönerge Dinlemeye’ yönelik betimleyicinin ise ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında üç farklı ünite de tekrar edildiği görülmektedir. 3. ünite de sit down, stand up, turn right, turn left, open the door ve close the door, 6. ünite de jump, sing, play, walk, swing, 9.

ünitede show me the apples, give me the bananas, eat the grapes gibi yönergeler yer almaktadır.

Sözlü Üretim (Oral Production) Becerisi

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Sözlü Üretim’ becerisine ilişkin betimleyicilerin ilkökul 2. sınıf programında gösterimi Çizelge 17’de sunulmuştur:

Çizelge 17.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Sözel Üretim’ Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İlkokul 2. Sınıf Programında Gösterimi

Düzyey	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	2. Sınıf Programı
OVERALL ORAL PRODUCTION/ GENEL SÖZEL ÜRETİM		
A1	Can produce simple mainly isolated phrases about people and places.	1. Ünite
SUSTAINED MONOLOGUE: DESCRIBING EXPERIENCE/ DEVAM EDEN MONOLOG		
A1	Can describe him/herself, what he/she does and where he/she lives.	
ADRESSING AUDIENCES/ İZLEYİCİLERE HİTAP ETMEK		
A1	Can read a very short, rehearsed statement-e.g. to introduce a speaker, propose a toast.	

Çizelge 17 incelendiğinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan ‘Genel Sözel Üretim’ yönelik A1 düzeyindeki betimleyicinin ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programında sadece bir üniteye kısmen yer aldığı bulunmuştur. Programda ‘Students will be able to use the correct word to identify certain objects, people or animals’ betimleyicisi bulunmaktadır. Başvuru metninde sadece ‘insanlar ve yerler’ denmesine rağmen, programda ‘nesnelere, insanlar ya da hayvanlar’ denmiştir. Bunun yanı sıra, ‘Programda ‘Devam Eden Monolog’ ve ‘İzleyicilere Hitap Etmek’ becerilerinin ise ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programında yer almadığı görülmektedir.

Sözlü Etkileşim (Spoken Interaction) Becerisi

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ‘Sözlü Etkileşim’ becerisine ilişkin betimleyicilerin ilkökul 2. sınıf programında gösterimi Çizelge 18’de sunulmuştur:

Çizelge 18.

*Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde 'Sözlü Etkileşim' Becerisine İlişkin**Betimleyicilerin İlkokul 2. Sınıf Programında Gösterimi*

Düzey	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	2. Sınıf Programı
	OVERALL SPOKEN INTERACTION/ GENEL SÖZLÜ ETKİLEŞİM	
A1	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair.	
A1	Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar aspects.	
	UNDERSTANDING A NATIVE SPEAKER INTERLOCUTOR/ İLETİŞİMDE ROL ALAN ANADİLDE KONUŞAN KİŞİYİ ANLAMAK	
A1	Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker.	
A1	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.	3. Ünite 7. Ünite 8. Ünite
	CONVERSATION/ KARŞILIKLI KONUŞMA	
A1	Can make an introduction and use basic greeting and leave-taking expressions.	2. Ünite
A1	Can ask how people are and react to news.	2. Ünite
A1	Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker.	2. Ünite
	GOAL-ORIENTED COOPERATION/ AMAÇ ODAKLI İŞBİRLİĞİ	
A1	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.	3. Ünite 7. Ünite 8. Ünite
A1	Can ask people for things, and give people things.	
	TRANSACTIONS TO OBTAIN GOODS AND SERVICES/ MAL VE HİZMET ALIMLARINDAKİ İŞLEMLER	
A1	Can ask people for things, and give people things.	
A1	Can handle numbers, quantities, cost and time.	4. Ünite (fiyat, zaman hariç) 5. Ünite (fiyat, zaman hariç)
	INFORMATION EXCHANGE/ BİLGİ ALIŞVERİŞİ	
A1	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.	3. Ünite 7. Ünite 8. Ünite
A1	Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar aspects.	
A1	Can ask and answer questions about themselves and other people, where they live, people they know, things they have.	
A1	Can indicate time by such phrases as next week, last Friday, in November, three o'clock.	
	INTERVIEWING AND BEING INTERVIEWED/ MÜLAKAT YAPMAK VE MÜLAKATA ALINMAK	

A1	Can reply in an interview to simple direct questions spoken very slowly and clearly in direct non-idiomatic speech about personal details.
----	--

Çizelge 18 incelendiğinde, ‘Genel Sözlü Etkileşim’ ve ‘Mülakat Yapmak ve Mülakata Alınmak’ becerileri betimleyicilerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında hiç yer almadığı görülmektedir. ‘İletişimde Rol Alan Anadilde Konuşan Kişiyi Anlamak’, ‘Amaç Odaklı İşbirliği’ ve ‘Bilgi Alışverişi’ becerilerine yönelik ‘Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions’ (Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir) betimleyicisi ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında üç üniteye yer almaktadır. Ayrıca, ‘Karşılıklı Konuşma’ becerisine yönelik üç betimleyicinin de ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında bir üniteye yer aldığı bulunmuştur. ‘Mal ve Hizmet Alımlarındaki İşlemler’ becerisine yönelik ‘Can handle numbers, quantities, cost and time’ (Sayılar, miktar, fiyat ve zaman ile ilgili meseleleri çözebilir) betimleyicisi ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında iki üniteye yer almaktadır. Ancak programda ‘sayılar ve miktar’ konusu yer alırken ‘fiyat ve zaman’ yer almamaktadır.

Bunların yanı sıra, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında programla ilgili şu uygulama önerileri belirtilmiştir: (MEB, 2013)

- Bilinenden bilinmeyene doğru gidilmelidir. Özellikle Türkçe ve İngilizcede ortak olan sözcüklerden yararlanarak derse başlanmalıdır (örn. doctor, zebra, gorilla). Çocukların sevdiği ve bildiği medya ve kültür öğelerine öncelik verilmelidir.
- Ders programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanmalıdır. Önceki konuları ve etkinlikleri sık sık hatırlatarak öğrencilerin bilgileri canlı tutulmalıdır.
- Öğrencilere sık sık evlerinde ailelerine öğrendikleri şarkıları söylemeleri önerilmelidir. Velilerle görüşerek öğrencileri yüreklendirmeleri ve onları takdir etmeleri hatırlatılmalıdır.
- 2. ve 3. sınıf ders programlarında dört temel beceriden okuma ve yazma öğretimi geliştirilmesi gereken hedefler arasında değildir. Öğrencilerin İngilizce defterleri olmamalıdır. Öğrenciler şarkı sözlerini dinleyerek ve tekrar ederek

öğrenmelidirler. Şarkı sözlerini ya da sözcükleri öğretmek için okuma ve yazma yolu seçilmemelidir.

- Üniteler arasında geçiş akıcı olmalıdır. Her ne kadar sırayla gidilecek olsa da bir sonraki ünite önceki üniteye öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece birbirleriyle bütünleştirilmelidir.

Sonuç olarak, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içerik açısından başvuru metni ile karşılaştırıldığında, programda başvuru metni A1 düzeyindeki özellikle ‘yönergeleri anlama’ ve ‘selamlaşma’ becerilerinin sık tekrarlanmakta olduğu ancak A1 düzeyindeki çoğu becerinin yer almadığı görülmektedir.

Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Karşılaştırılması

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı öğrenme-öğretme süreci açısından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile karşılaştırıldığında programda başvuru metni ilkelerinin benimsendiği söylenebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenenlerin akıcılık ve yeterliliklerini desteklemek için öğrenmelerini gerçek yaşam durumlarında uygulama ihtiyacını vurgulamaktadır. Buna dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında da otantik iletişimsel ortamlarda dil kullanımına ağırlık verildiği belirtilmiştir. Programda tek bir öğretim yönteminin genç öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmayacağı düşünülerek çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri uygulanarak ve başvuru metninde tanımlanan eylem odaklı yaklaşım benimsenerek öğrenenlerin İngilizceye çalışma konusu olarak odaklanmaları yerine İngilizceyi iletişim yolu olarak görmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle, her türlü sınıf içi etkileşimde İngilizce kullanımı teşvik edilmektedir (Council of Europe, 2001’den Akt. MEB, 2013).

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı genç öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca kendilerini rahat ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayacak eğlenceli ve motive edici öğrenme ortamı öngörmektedir. Ayrıca, programda dili öğrenen/kullananların eğlenceli görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır. Bağlam olarak öğrencilerin/dil kullanıcılarının yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, kır, piknik ve geziler, evimiz ve okul bahçesi gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir. Dili

öğrenen/kullananların dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikleri temel almıştır (MEB, 2013). Programda İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için otantik materyaller, drama ve rol yapma, elişi etkinlikleri uygulanmaktadır (MEB, 2013). Ayrıca, programda ‘Tüm Fiziksel Tepki’ yönteminin kullanımı önerilmektedir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında Türkiye’de İngilizce öğrenmede yaşanan temel sorunun İngilizcenin bir iletişim aracı yerine akademik gereksinimlerle okulda öğrenilmesi gereken bir konu olarak sunulmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu nedenle, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dilin öğrenenlere bağlam içinde sunulması ve materyallerin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yeni yabancı dil programları iletişim için dil öğrenimine odaklanmaktadır. İletişimsel yaklaşımda odak dilbilgisi yapıları ve dilbilimsel işlevlerde değil gerçek anlamı üretmek için etkileşimsel bağlamlarda dilin otantik kullanımındadır. Bu amaçla sınıf materyalleri ve öğretim araçları İngilizcenin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını göstermek için mümkün olduğunca otantik kaynaklardan seçilmektedir (MEB, 2013).

Programda sınıftaki öğrenme ortamının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde önerilen aşağıdaki iletişimsel özelliklere dayandırılması temel alınmıştır (MEB, 2013):

- İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.
- İletişim gerçek anlam oluşturmaya odaklıdır.
- Öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar.
- Öğrenciler gelişen İngilizce becerilerini öğrenmenin her alanında kullanırlar.
- Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşırırlar.
- Öğrenciler dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanırlar.
- Öğrenciler İngilizce öğrenirken kendi ana dillerine de saygı duyar ve dil gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görürler.
- Ana dil kullanımı yasaklanmaz veya engellenmez fakat gerektiğinde kullanılır (Örn. karmaşık yönergeler verirken, zor yapıları açıklarken).

- Öğrenciler kendilerini gülümseyerek “anlayan” öğretmenler tarafından desteklenir ve yönlendirilirler.
- Öğretmenlerin sınıfta bulunma nedeni İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim kurmalarıdır.
- Öğrenmenin amacı belirli bir zaman aralığında ders programındaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır.
- Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları halinde uyarılmaz ve düzeltilmez; iletişimin devamlılığına odaklanarak hatalarını daha sonra düzeltirler.
- Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve bilgi ve becerilerini taze tutarlar.
- Öğrenciler kendilerini zorlayan ama yapılabilir etkinliklerin üstesinden başarıyla gelerek motivasyonlarını artırır.
- Öğrenciler okullarındakilerle ve okul dışındakilerle paylaşacak ürünler ortaya koyarlar.
- Veliler sürecin bir parçası olmaları için cesaretlendirilirler ve veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olurlar.
- Öğrenciler “Bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler” yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.

Bunun yanı sıra, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğrenci, sınıf içi işleri, etkinlikleri ve süreçleri hangi yollarla yapabilir hale gelmekte ve iletişim için gerekli becerileri nasıl geliştirmektedir?
- Çeşitli hizmet kanalları ile desteklenen öğretmenler, bu süreçleri nasıl kolaylaştırabilirler?
- Eğitim planlamasında ve karar alma mekanizmasında yer alan yetkili organlar, modern diller için hazırlanacak eğitim programlarını en iyi şekilde nasıl planlayabilirler?

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil kullanıcılarının nasıl öğrendiğine ilişkin bir uzlaşma modeli bulunmamaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini kullananların dil öğrenimini kolaylaştırmaları için şu öneriler sunulmuştur (MEB, t.y., 132-133).

- 1) Sınavlardan ve genel yeterliliklerden sorumlu olanlar, ilgili yeterliliğe ait öğrenme parametrelerini ve düzeyi göz önüne almalıdırlar.
- 2) Eğitim programlarını hazırlayan yetkililer, öğrenme hedeflerinin belirlenmesine odaklanabilirler.
- 3) Ders kitabı yazarları ve ders planlayıcıları, öğrencide oluşması beklenen yeterlilik ve stratejileri sınıf içi görevler açısından belirleyebilirler. Kitapta yer alan metin, etkinlik vs.ye yönelik somut ve ayrıntılı kararlar almalıdırlar.
- 4) Öğretmenler yetkili organların belirlediği ana çizgilere uymakla birlikte öğrencilerden aldıkları tepkilere göre esnek olmalıdırlar.
- 5) Öğrenciler dil öğrenme süreciyle doğrudan ilgili kişiler olarak öğretim bittikten sonrada öğrenmeye devam etme konusunda özerk bir sorumluluğa sahip olmalıdırlar. ‘Öğrenmeyi öğrenme’ ile kendilerine en uygun öğrenme biçimlerinin daha çok farkına varılabilir.

Ölçme ve Değerlendirme Açısından İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Karşılaştırılması

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile karşılaştırıldığında, benzer ölçme değerlendirme yöntemlerini benimsedikleri görülmektedir. Yeni İngilizce öğretim programlarında (2-8. Sınıflar) önerilen değerlendirme etkinlikleri şunlardır:

Çizelge 19.

Yeni İngilizce Öğretim Programlarında (2-8. Sınıflar) Önerilen Değerlendirme Etkinlikleri

Proje ve portfolyo değerlendirmeleri (Öğrenci ve öğretmen ortak değerlendirme)	Kalem-kağıt sınavları (Dinleme ve konuşma becerilerini de ölçen)
Öz ve akran Değerlendirmesi	Öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrenenlerin Avrupa Dil Portfolyosunda örneklendirilen dil başarılarını gösteren öğrenci dosyası tutmaları önerilmektedir. Böylelikle öğrenenlerin nicel notlardan bağımsız olarak kendi gelişimlerini izlemeleri mümkün olmaktadır.

Ayrıca, yeni İngilizce öğretim programlarında (2-8. Sınıflar) öğrenenlerin başarısını nesnel değerlendirmek amacıyla yazılı ve sözlü sınavlar, küçük sınavlar, ödevler ve projeler yoluyla resmi değerlendirmeler gerçekleştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2013). 2. sınıf programı incelendiğinde de, her üniteye çeşitli projelerin yapılmasının önerildiği görülmektedir.

Yeni İngilizce öğretim programlarında (2-8. sınıflar) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde önerildiği gibi, öğrenenlerin iletişimsel beceride kendi gelişim ve başarılarını izlemeleri önemli görüldüğü için öz değerlendirme vurgulanmaktadır. Öğrencilerin “Ne öğrendiniz?”, “Ne kadar öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?” ve “Sınıfta öğrendiklerinize dayanarak gerçek hayatta ne yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?” gibi sorulara cevap vermeleri beklenmektedir. Programda her üniteye öğrenciler tarafından ulaşılması gereken başarı listelerinin yer aldığı ve bunların eylem odaklı bakış açısıyla öğrenenlerin kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri öz değerlendirme kontrol listelerine dönüştürüldüğü savunulmaktadır (MEB, 2013). Ancak 2. sınıf programı üniteler bazında incelendiğinde, öz değerlendirme kontrol listelerinin yer almadığı görülmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ise değerlendirme, daha geniş boyutlar içeren program değerlendirme yerine dil kullanıcısının dil yeterliğinin değerlendirilmesi olarak kullanılmıştır. Dil kullanıcılarının dil yeterliğinin değerlendirilmesinde çeşitli dil sınavlarının yanında sürekli değerlendirmede kullanılan (kontrol listeleri, resmi olmayan öğretmen gözlemleri gibi) birçok değerlendirme yöntemi bulunmaktadır (MEB, t.y., 163). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre değerlendirme türleri Çizelge 20’deki gibidir (MEB, t.y., 168-169):

Çizelge 20.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirme Türleri

1	Başarı (erişi) değerlendirmesi	Yeterlilik değerlendirmesi
2	Norm dayanaklı	Ölçüt dayanaklı
3	(ölçüt dayanaklı) Tam öğrenme	(ölçüt dayanaklı) Kesintisiz öğrenme
4	Sürekli değerlendirme	Sabit değerlendirme noktaları
5	Biçimlendirici (formative) değerlendirme	Düzey belirleyici (summative) değerlendirme
6	Doğrudan değerlendirme	Dolaylı değerlendirme
7	Performans değerlendirmesi	Bilgi değerlendirmesi
8	Öznel değerlendirme	Nesnel değerlendirme
9	Kontrol listesi değerlendirmesi	Performans değerlendirmesi
10	İzlenim	Yönlendirilmiş yargı
11	Tümel/bütüncül değerlendirme	Çözümsel/analitik değerlendirme
12	Seri değerlendirme	Kategorik değerlendirme

Çizelge 20 incelendiğinde, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında olduğu gibi hem nesnel (başarı değerlendirmesi, düzey belirleyici değerlendirme gibi) hem de sürece dayalı değerlendirmenin (biçimlendirici değerlendirme, performans değerlendirme gibi) önerildiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde değerlendirmede geçerlik, güvenilirlik ve verimlilik kavramları önem taşımaktadır. Geçerlilik, gerçekte değerlendirilen ile değerlendirilmesi istenenin ne derece örtüştüğü ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilginin adayların dil yeterliğini ne kadar yansıttığı ile ilgilidir. Güvenirlik ise, adayların aynı değerlendirme birden fazla kez uygulandığında aynı başarı sıralamasını elde etmesidir. Verimlilik, değerlendirmenin amacına bağlı olarak değişik değerlendirme çeşitleri ile ilgili seçenekler sunmaktır. Bunun yanı sıra, iki farklı kurum veya bölge aynı becerinin değerlendirilmesinde aynı standarda yönelik ölçüt kullanacaksa, bu standartlar iki ortam için geçerli ve uygunlarsa ve tutarlı bir şekilde yorumlanıyorsa, ikisinden elde edilen sonuçlar birbiriyle korelasyonda olacaktır. İki sınav arasındaki korelasyon ‘eşzamanlı geçerlilik’ olarak bilinmektedir (MEB, t.y., 164).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin kullanılabileceği üç alan Çizelge 21’deki gibidir:

Çizelge 21.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Kullanılabileceği Alanlar

Ölçülecek Alan	Ölçme Biçimi
1. Test ve sınavların içeriğinin belirlenmesi için:	Ne değerlendiriliyor?
2. Öğrenme hedeflerine erişimi belirleyecek ölçütlerin ifade edilmesi için:	Performans nasıl yorumlanıyor?
3. Farklı yeterlik sistemleri arasında karşılaştırma yapılmasını olası kılmak amacıyla mevcut test ve sınavlarla belirlenen yeterlilik seviyelerini belirlemek için:	Karşılaştırmalar nasıl yapılabilir?

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, pratik bir değerlendirme aracı değil, bir referans noktası sunmayı amaçlamaktadır (MEB, t.y., 165). Metinde tanımlanan ortak başvuru düzeylerinin amacı, dil kullanıcılarının sahip oldukları dil yeterliliğinin

tanımlanması ve sistemlerin birbiriyle karşılaştırılmasını sağlamaktır. Birbirinden bağımsız yapılan değerlendirmelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi için beş yöntem önerilmektedir. Bu yöntemler şunlardır (MEB, t.y., 167-168).

- 1) Denkleştirme: Aynı sınavın farklı şekillerini üretmek.
- 2) Ayarlama: Değişik sınavların sonuçlarını ortak bir ölçeğe bağlamak.
- 3) İstatistik Ayarlaması: Sınavın zorluğunun veya değerlendiriciler arasındaki tutarsızlıkların düzeltilmesi.
- 4) İşaretleme: Değerlendirilen boyutların bazı standartlaştırılmış tanımlarla veya örneklerle karşılaştırılması.
- 5) Sosyal Ayarlama: Tartışma yoluyla ortak bir anlayışa varılması.

Bağımsız ölçmeleri birbiriyle ilişkilendirmede en güçlü yöntemin işaretleme olduğu savunulmaktadır çünkü bu yaklaşım yapı ile ilgili ortak bir görüşün geliştirilmesini ve onaylanmasını içermektedir (MEB, t.y., 168).

“İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programında Öngörülenler/Önerilenler İle Uygulamada Gerçekleşen Durumun Uyumu Nedir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?” sorusu kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen 2-E öğretmenin (Ö1) sınıfında 8 hafta (16 ders saati), 2-C sınıfı öğretmenin (Ö2) sınıfında 7 hafta (13 saat) olmak üzere toplam 29 ders saati katılımcı gözlem ve video kayıtlarının tamamı analize alınmıştır. Gözlemler sırasında her hafta için bir gözlem formu doldurulmuştur, böylelikle toplam 15 gözlem formu doldurulup analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları gözlem formunda belirlenen davranışlar kapsamında temalaştırılmış ve sunulmuştur.

Öğretim Sistemi

Bu tema altında gözlem formunda belirlenen alt temalara yer verilmiştir. Çizelge 22’de öğretim sistemine ilişkin temalar ve frekansları görülmektedir.

Çizelge 22.

Öğretim Sistemine İlişkin Tema ve Frekansları

Tema	Toplam Öngörülen	Toplam Gözlemlenen	Gözlendi	
			Ö1	Ö2
Öğretim Sistemine Ait Temalar			Ö1	Ö2
1. Konuşma becerisine odaklanması	15	6	4	2
2. Dinleme becerisine odaklanması	15	6	3	3
3. İçeriğin somut örneklerle açıklanması	15	15	8	7
4. İçeriğin bilinenden bilinmeyene doğru sunulması	15	15	8	7
5. Dersin iletişim ağırlıklı olması	15	3	2	1
6. Günlük yaşamdan konulara yer verilmesi	15	14	8	6
7. Oyuna yer verilmesi	15	1	-	1
8. Sanat etkinliklerine yer verilmesi	15	12	6	6
9. ‘Tüm Fiziksel Tepki’ (TPR) yöntemi ile fiziksel hareketler ve dilin birleştirilmesi	15	3	2	1
10. Farklı değerlendirme araçlarının kullanılması	15	5	2	3
11. Öz değerlendirmenin teşvik edilmesi	15	-	-	-
12. Dinleme becerisinin ölçülmesi	15	5	2	3
13. Konuşma becerisinin ölçülmesi	15	2	1	1

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında temel amaç olarak dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Programda dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi önerilmektedir (MEB, 2013). Çizelgeye bakıldığında ise, her iki öğretmenin de derslerinin çoğunda bu iki beceriye odaklanmadıkları görülmektedir. Dinleme ve konuşma becerisine odaklanılan bir derste Ö2, ‘animals’ konusunda öncelikle hayvan isimlerini CD’den dinletmiştir. Ardından öğrencilere bazı hayvanların resimlerini göstererek onlardan İngilizcelelerini söylemelerini istemiştir (04.03.2014, Gözlem No 3). Yapılan gözlemlerde her iki öğretmenin de öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırdıkları görülmüştür. Örneğin, Ö2, ‘fruits’ konusunda meyve isimlerinin İngilizcelelerini tahtaya yazmış ve öğrencilerden bunları defterlerine not almalarını istemiştir (20.02.2014- Gözlem No 1). Oysaki 2. sınıf programında dört beceriden okuma ve yazma becerileri

geliştirilmesi gereken hedefler arasında değildir ve öğrencilerin İngilizce defterleri olmamalıdır (MEB, 2013). Ayrıca, programda öğrencilerin şarkı sözlerini dinleyerek ve tekrar ederek öğrenmeleri ve şarkı sözlerini ya da sözcükleri öğretmek için okuma ve yazma yolunun seçilmemesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Buna rağmen, Ö1 dinlettiği bir şarkıyı öğrencilerden defterlerine yazmalarını istemiştir (19.03.2014, Gözlem No 3).

Bunun yanında, her iki öğretmenin de tüm haftalarda içeriği somut örneklerle açıkladıkları görülmektedir. Örneğin, Ö2 birisini tanıtırken kullanılan ‘This is ...’ yapısını bir öğrenciyi tahtaya çıkarıp onu sınıfa tanıtarak açıklamıştır (25.03.2014, Gözlem No 6). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında ise öğrencilerin “Bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler yaparak” İngilizce iletişim becerilerinin geliştirilmesi daha önemli görülmektedir (MEB, 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin programın içeriğine ağırlık vermek yerine öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeleri esastır.

Ayrıca, programda Türkçe ve İngilizcede ortak olan sözcüklerden yararlanılarak içeriğin bilinenden bilinmeyene doğru sunulması ve çocukların sevdikleri ve bildikleri medya ve kültür öğelerine öncelik verilmesi önerilmektedir (MEB, 2013). Çizelgeden de görüldüğü üzere, gözlemlenen iki öğretmen de içeriği bilinenden bilinmeyene doğru sunmuşlardır. Örneğin, Ö2, yiyecekler konusunda öncelikle pizza, hamburger gibi öğrencilerin bilebileceği yiyeceklerden bahsederek konuya giriş yapmıştır (04.03.2014, Gözlem No 3).

Bunun yanı sıra, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında içerikten çok iletişime ağırlık verilmesi önerilmektedir (MEB, 2013). Oysaki çizelgeden de görüldüğü gibi, Ö1’in derslerinde iletişim ağırlıklı ders iki kez, Ö2’nin derslerinde ise sadece bir kez gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö1 ‘fruits’ konusunda öncelikle meyvelerle ilgili bir şarkı dinletmiştir. Sonra Ö1 tek tek meyve resimleri göstermiş ve İngilizcelerini söylemiştir. Ardından İngilizce okunuşlarını önce öğretmen söylemiş sonra öğrenciler tekrar etmiştir (19.03.2014-Gözlem No 3).

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında günlük yaşamdan konulara yer verilmesi gerektiği de belirtilmektedir. Programda dil öğrenimi ve günlük yaşamı ilişkilendirmek için çocukların yaşlarına uygun hayvanlar, meyveler ve oyun alanı gibi

konulara yer verilmiştir (MEB, 2013). Çizelgeden her iki öğretmenin de derslerinin hemen hemen tamamında günlük yaşamdan konulara yer verdikleri görülmektedir.

Bunun yanında, programda öğrenenlerin akranlarıyla ya da öğretmenleriyle gerçek iletişim gerektiren oyun gibi etkinliklerde yer almaları gerekli görülmektedir. Programda genç öğrenenlere yaşlarına uygun olarak oyun temelli etkinlikler yoluyla İngilizceyi sevdirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Ancak çizelgeden Ö1'in derslerinde oyuna hiç yer vermediği, Ö2'nin ise sadece bir kez yer verdiği görülmektedir. Ö2, ders kitabının CD'sinden faydalanarak 'animals' konusu ile ilgili bir oyun etkinliğine yer vermiştir. Öğrenciler "I am orange. I can run" gibi eylemlerin hangi hayvan tarafından gerçekleştirilebileceğini seçmişlerdir. Bu oyunla öğrenciler hem renkleri hem de run, jump, swim gibi fiilleri de tekrar etme olanağı bulmuşlardır (11.03.2014-Gözlem No 4).

Ayrıca, ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programında temel etkinlik olarak sanat etkinliklerine ve tüm fiziksel tepki (tft) yöntemine yer verilmesi önerilmektedir (MEB, 2013). Çizelgeden görüldüğü gibi, her iki öğretmenin de derslerinin büyük çoğunluğunda şarkı, çizme ve boyama gibi sanat etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Örneğin, Ö1 'fruits' ünitesinde öğrencilerden meyve sepeti çizip boyalamalarını istemiştir (19.03.2014, Gözlem No 3). Ancak her iki öğretmenin dilin ve hareketin birleştirildiği tüm fiziksel tepki yöntemine derslerinde çok az yer verdikleri görülmektedir. Ö1 iki kez, Ö2 ise sadece bir kez tüm fiziksel tepki yöntemini kullanmıştır. Ö1, öğrencilerine "vücudun kısımları" ile ilgili daha önce öğrendikleri şarkıyı söylettirmiştir. Şarkı sırasında öğrenciler şarkıda duydukları vücudun kısımlarını kendilerinde göstererek dili hareketle birleştirmişlerdir (05.03.2014, Gözlem No 1)

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirme boyutunda ise farklı değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Öğrenenlerin öz değerlendirme yoluyla iletişimsel becerilerinin gelişmesinde kendi gelişim ve başarılarını denetlemeleri önemli görülmektedir. Öz değerlendirmenin yanında akran değerlendirmesi, öğretmen gözlem ve değerlendirmeleri, öğrenenlerin başarısını nesnel değerlendirebilmek için dinleme ve konuşmayı da içeren yazılı ve sözlü sınavlar, küçük sınavlar, ödevler, projeler ve portfolyo kullanımı önerilmektedir (MEB, 2013). Ancak gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin farklı değerlendirme araçlarından çok az faydalandıkları görülmüştür. Ö1 iki kez, Ö2 üç kez farklı değerlendirme araçları

kullanmışlardır. Örneğin, Ö1 alıştırmaları doğru yapan öğrencilere yıldız vermiştir. Bunun yanı sıra, Ö1 ‘body parts’ konusu ile ilgili öğrencilerin ödev olarak evde hazırlamış oldukları küpü değerlendirme amaçlı kullanmıştır. Onlara bu konuyla ilgili sorular sorup onların konuyu öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmiştir (05.03.2014, Gözlem No 1).

Bunun yanı sıra, her iki öğretmenin de derslerinde öz değerlendirmeyi hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, program dinleme ve konuşma becerilerine odaklandığı için öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi gerekmektedir. Oysaki gözlemlerde dinleme ve konuşma becerilerinin çok az ölçüldüğü görülmüştür. Dinleme becerisi Ö1 tarafından iki kez, Ö2 tarafından üç kez ölçülmüştür. Örneğin, Ö2 bilgisayarda bir internet sitesinden yaptırdığı alıştırmada öğrencilerden ismini duydukları hayvan isminin resmine tıklamalarını istemiştir. Böylelikle, dinleme becerilerini ölçmüştür (04.03.2014-Gözlem No 3). Konuşma becerisi ise her iki öğretmen tarafından sadece bir kez ölçülmüştür. Ö1, dersin sonunda ölçme amaçlı olarak Türkçe farklı hayvan isimleri söylemiş ve öğrencilerden bunların İngilizcelerini söylemelerini istemiştir (05.03.2014-Gözlem No 1).

Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı teması altında “Öğretim Sistemi” başlığı altında olduğu gibi belirlenen alt temalara yer verilmiştir. Çizelge 23’te gözlenen öğrenme ortamına ilişkin temalar ve frekansları görülmektedir.

Çizelge 23.

Öğrenme Ortamına İlişkin Tema ve Frekansları

Tema	Toplam Öngörülen	Toplam Gözlemlenen	Gözlendi	Gözlendi
Öğrenme Ortamına İlişkin Temalar			Ö1	Ö2
14. Öğretmenin derste İngilizce konuşması	15	9	8	1
15. Öğrencilerin derste İngilizce konuşmaya teşvik edilmesi	15	3	3	-
16. Öğretmenin konuya ilişkin açıklamaları Türkçe yapması	15	15	8	7
17. Kullanılan öğretim yöntemlerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmesi	15	14	8	6
18. Öğrencilerin bireysel çalışma yapmaları	15	15	8	7
19. İkili grup çalışmalarına yer verilmesi	15	-	-	-
20. Derste grup çalışmasına yer verilmesi	15	-	-	-
21. Öğrencilere bireysel çalışmalarında rehberlik yapılması	15	14	8	6
22. Öğrencilere grup çalışmalarında rehberlik yapılması	15	-	-	-
23. Öğrencilerin sözlü hatalarının anında düzeltilmesi	15	15	8	7
24. Önceki konu ve etkinliklerin tekrar edilmesi	15	14	8	6
25. Öğrencilerin derse katılmaya teşvik edilmesi	15	9	6	3
26. Öğrencilerin sınıfta canlandırma yapması	15	1	-	1
27. Sınıfta ders kitabındaki alıştırmaların yaptırılması	15	13	7	6
28. Sınıfta programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerin (görsel ve işitsel) mevcut olması	15	15	8	7
29. Sınıfta programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerin (görsel ve işitsel) kullanılması	15	7	2	5
30. Sınıfın öğrencilerin hareket etmesine imkan verecek biçimde düzenlenmesi	15	-	-	-
31. Öğrencilerin proje hazırlamaları	15	-	-	-
32. Ders sonunda ödev verilmesi	15	6	2	4
33. Öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu kullanmaya teşvik edilmesi	15	-	-	-

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında iletişimin mümkün olduğunca İngilizce yürütülmesi ve ana dilin ancak karmaşık yönergeler verilirken ya da zor yapılar açıklanırken kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Çizelgeden Ö1'in gözlemlenen tüm derslerinde İngilizce kullandığı ancak Ö2'nin sadece bir kez

derslerinde İngilizce kullandığı görülmektedir. Ö1, sınıfı İngilizce olarak selamlamış (Good afternoon, class. How are you?) ve ders sürecinde yönerge verirken (Look at your teacher, be quiet, raise your hand, sit down) İngilizce kullanmıştır (12.03.2014, Gözlem No 2).

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrencilerin derste İngilizce konuşmaya teşvik edilmesi önemli görülmekte ve ana dilin ancak gerektiğinde kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013). Çizelgeden Ö1'in öğrencilerini İngilizce konuşmaya çok az teşvik ettiği, Ö2'nin ise hiç teşvik etmediği görülmektedir. Örneğin, Ö1 öğrencilere hatalı telaffuz etmekten korkmalarını söylemiştir (26.06.2014- Gözlem No 4).

Ayrıca, çizelgeden yapılan tüm gözlemlerde her iki öğretmenin de konuya ilişkin açıklamaları Türkçe yaptıkları görülmektedir. Oysaki ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında derslerin mümkün olduğunca İngilizce yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2013).

Bunun yanında, çizelgeden Ö1'in tüm derslerinde, Ö2'nin ise derslerinin çoğunda farklı öğrenme stillerindeki öğrencilere hitap eden öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Örneğin, Ö2 'animals' konusunda gösterdiği resim ve animasyonla görsel ve müziksel zekâlara, konuşma becerisine odaklanarak sözel zekâyâ ve öğrencilerin bireysel çalışmalarıyla içe dönük zekâyâ hitap etmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında da tek bir yöntemin genç öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamayacağı düşünülerek ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenlere hitap etmek için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013).

Bunun yanı sıra, çizelgeden her iki öğretmenin de derslerinde öğrencilerine bireysel çalışmalar yaptırdıkları ancak derslerinde ikili grup ve grup çalışmalarına hiç yer vermedikleri görülmektedir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında ise hem bireysel hem de ikili grup ve grup çalışmaları önerilmektedir (MEB, 2013). Ayrıca, Ö1 tüm derslerinde öğrencilere bireysel çalışmalarında rehberlik etmiştir, Ö2 ise çoğu dersinde öğrencilere bireysel çalışmalarında rehberlik etmiştir. Her iki öğretmen de derslerinde grup çalışmasına yer vermedikleri için grup çalışmalarında rehberlik gözlemlenmemiştir.

Ayrıca, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında çocukların yaptıkları hataların anında düzeltilmemesi, iletişimin devamlılığına odaklanarak hataların not

edilerek daha sonra düzeltilmesi ya da öğretmenin kendisinin model olarak doğrusunun hatırlatılması önerilmektedir (MEB, 2013). Buna rağmen, gözlemlenen her iki öğretmenin tüm derslerinde öğrencilerin sözlü hatalarını anında düzelttikleri görülmektedir. Örneğin, Ö1 ‘animals’ konusunda bir öğrencinin ‘lions’ olarak telaffuz etmesi üzerine ‘layıns’ olarak okunur diyerek öğrencinin hatasını anında düzeltmiştir (16.04.2014-Gözlem No 7).

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında programın sarmal olarak düşünülmesi ve sürekli olarak önceki konuların ve etkinliklerin hatırlatılarak öğrencilerin bilgilerinin canlı tutulması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2013). Çizelgeden her iki öğretmenin önceki konu ve etkinlikleri tekrar ettikleri görülmektedir. Örneğin, Ö1 ‘fruits’ konusunda gösterdiği resimlerdeki meyveleri öğrencilerden sayıları ve renkleriyle söylemelerini istemiştir. Bu nedenle, sınıfça sayılar ve renkler konusunu tekrar etmişlerdir (02.04.2014, Gözlem No 5).

Ayrıca, çizelgeden Ö1’in çoğu dersinde öğrencilerini derse katılmaya teşvik ettiği ancak Ö2’nin öğrencilerini derse katılmaya çok az teşvik ettiği görülmektedir. Oysaki ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğretmenlerin öğrencileri ‘anlamaları’ ve onları destekleyip yönlendirmeleri önemli görülmektedir (MEB, 2013). Ö1, dersinde sürekli olarak “aferin, hiç unutmamışsınız” ve “well done” gibi ifadeler kullanarak öğrencilerini yüreklendirmiştir (30.04.2014-Gözlem No 8).

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrencilere canlandırma gibi oyun ve sanat temelli etkinlikler yaptırılması önerilmektedir (MEB, 2013). Ancak Ö1 öğrencilerine sınıfta canlandırma yapmalarına hiç imkân vermemiştir, Ö2 ise sadece bir kez öğrencilerine canlandırma yaptırmıştır. Ö2, sınıftan iki farklı öğrencinin tahtaya gelerek “selamlaşma” örneğini canlandırmalarını istemiştir (01.04.2014- Gözlem No 7). Bunun yanında, çizelgeden her iki öğretmenin ders kitabındaki alıştırmaların yapılmasına derslerinde çoğunlukla yer verdikleri görülmektedir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrencilerin görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşmaları esas alınmaktadır (MEB, 2013). Çizelgeden de görüldüğü gibi, her iki öğretmenin de öğrenme ortamlarında programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerin (görsel ve işitsel) mevcuttur. Ancak çizelgeden Ö1’in bu materyal, araç ve gereçleri derslerinde çok az kullandığı, Ö2’nin ise derslerinin çoğunda

kullandığı görülmektedir. Örneğin, Ö1 önceki konuları tekrar etmek amacıyla CD'den alfabenin okunuşunu ve renkleri, ardından 'animals' konusunda hayvanların adlarını dinletmiştir (12.03.2014-Gözlem No 2). Ö2 ise 'fruits' konusunda meyveleri gösteren bir poster sınıfa getirerek meyveleri tanıtmıştır (20.02.2014-Gözlem No 1). Ayrıca, her iki öğretmenin sınıfının öğrencilerin hareket etmesine imkân verecek şekilde düzenlenmediği dikkati çekmektedir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrencilerin proje hazırlamaları önerilmektedir (MEB, 2013). Buna rağmen gerçekleştirilen gözlem çalışmalarında her iki öğretmenin de öğrencilere proje hazırlatmadıkları görülmektedir.

Bunun yanında, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında ev ödevi verilmesi önerilmektedir (MEB, 2013). Çizelgeden Ö1'in sadece iki kez ödev verdiği, Ö2'nin ise dört kez ödev verdiği görülmektedir. Örneğin, Ö1 öğrencilerden meyve sepeti çizmelerini ve boyamalarını ayrıca meyvelerin İngilizcelerini yazmalarını istemiştir (19.03.2014-Gözlem No 3). Ö2 ise ders kitabındaki bir alıştırmayı ev ödevi olarak vermiştir (25.03.2014-Gözlem No 6).

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrenenlerin portfolyo çalışmalarına bireysel olarak katılmalarının özendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2013). Ancak çizelgeden her iki öğretmenin de öğrencilerini Avrupa Dil Portfolyosu kullanmaya yönlendirmediği görülmektedir.

“İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinde İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Durumu Nedir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular
Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumu nedir?” sorusu, dinleme ve konuşma başarı testinden elde edilen veriler temel alınarak yanıtlanmıştır.

Öğrencilerde Dinleme Amaçlarının Gerçekleşme Durumu Nedir? Alt Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Başarı testinin uygulandığı 2-C ve 2-E şubelerinin dinleme testi sonuçları Çizelge 24'te sunulmuştur:

Çizelge 24.

Dinleme Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	Standart Sapma
2-C Şubesi	22	12,54	,91578
2-E Şubesi	26	13,30	,68785

Çizelge 24’te görüldüğü gibi gözlem çalışması gerçekleştirilen 2-C şubesinde 22 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin dinleme testi ortalamaları 12,54 olarak bulunmuştur. 2-E şubesinde ise 26 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin dinleme testi ortalamaları 13,30 olarak bulunmuştur. Gözlemlenen Ö1’in 2-C şubesi öğrencileri ile Ö2’nin 2-E şubesi öğrencileri dinleme testi sonuçları açısından karşılaştırıldığında her iki grubun da dinleme testi başarılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu durum gözlem verilerini destekler niteliktedir. Gözlem verilerinden de her iki öğretmenin programın temel hedeflerinden olan dinleme becerisine gözlemlenen derslerinde eşit oranda odaklandıkları görülmüştür. Dinleme testinden alınabilecek en yüksek puan 20 olduğuna göre her iki sınıfta %50’nin üzerinde başarı sağladığı görülmektedir.

Öğrencilerde Konuşma Amaçlarının Gerçekleşme Durumu Nedir? Alt Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Başarı testinin uygulandığı 2-C ve 2-E şubelerinin konuşma testi sonuçları Çizelge 25’te sunulmuştur:

Çizelge 25.

Konuşma Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	Standart Sapma
2-C Şubesi	22	11,09	4,77
2-E Şubesi	26	13,69	3,90

Çizelge 25’te görüldüğü gibi 2-C şubesinde bulunan öğrencilerin konuşma testi ortalamaları 11,09 olarak bulunmuştur. 2-E şubesinde bulunan öğrencilerin konuşma

testi ortalaması ise 13,69 olarak bulunmuştur. Gözlemlenen Ö1'in 2-E şubesi öğrencileri ile Ö2'nin 2-C şubesi öğrencileri konuşma testi sonuçları açısından karşılaştırıldığında 2-E şubesi öğrencilerinin konuşma testi ortalamasının diğer şubeye göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Gözlem verilerinde de Ö1'in gözlemlenen derslerinde dört kez konuşma becerisine odaklanıldığı, Ö2'nin gözlemlenen derslerinde ise sadece iki kez konuşma becerisine odaklanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, gözlem verilerinde de görüldüğü üzere Ö1 tüm derslerinde İngilizce konuşmuştur ancak Ö2'nin derslerinde hemen hemen hiç İngilizce kullanmadığı görülmüştür. Ayrıca, Ö1'in derslerinde sadece üç kez öğrencileri derste İngilizce konuşmaya teşvik ettiği, Ö2'nin ise hiç teşvik etmediği görülmüştür. Konuşma testinden alınabilecek en yüksek puan 20 olduğuna göre her iki sınıfta %50'nin üzerinde başarı sağladığı görülmektedir.

“İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nasıldır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusu, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen veriler temel alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır.

“İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nasıldır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular
Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler, analiz edilip temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar şunlardır:

- İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Temel Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri;
- İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Uygulama Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri;
- İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri;
- İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri;
- İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Önerileri.

Verilerin analizinden elde edilen bulgular belirlenen temalar altında sunulmuştur. Temalar ve alt temalar doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir.

Çizelge 26’da ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının temel boyutları teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 26.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Temel Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Temel Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	
Kazanımlar	29
İçerik	63
Öğrenme-Öğretme Süreci	135
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	123
Hedeflenen Dil Becerileri	42
Hedeflenmeyen Dil Becerileri	42
Yabancı Dil Öğrenme Konusunda 2. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Gözlemler	66
2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları	21
Programın Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uyumu	21

Kazanımlar

Çizelgeden de görüldüğü gibi, kazanımlara ilişkin 29 öğretmen görüş bildirmiştir.

- 23 öğretmen kazanımların öğrencilerin seviyesine uygunluğuna (olumlu ve olumsuz),
- 6 öğretmen ise kazanımların kapsamına ilişkin görüş bildirmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlarına ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenlerden,

Ö2: “Kazanımlarda en kolay şekilde olmuş kazanımlar uygun ve kazandırılabilir.”

Ö9: “Dinleme ve konuşma yaptırıyoruz bu iki kazanım üzerine gidiyoruz bu iki beceriye odaklanıyoruz gayet uygun kazanımlar, kapsamı da uygun.”

Ö6: “Kazanımlar genel olarak çocuklar için uygun. Çocukların hem yaş grubuna hem fiziksel gelişimlerine uygun.”

Ö8: “Kazanımlar onlara göre hazırlanmış kolay, basit o yüzden de hani dediğim gibi amaçlarına uygun bir şekilde hazırlandığı içinde öğrencilerimiz öğrenme konusunda zorlanmıyorlar. Onların bilişsel ve fiziksel gelişimlerine uygun bence.” diyerek kazanımların çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun aksine, kazanımlara ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden,

Ö21: “Zor kazanımlar var konuşmayla ilgili cümle kuramıyor “like/don’t like” kullanarak cümle kuramıyorlar burda problem yaşanıyor.”

Ö15: “Çocukların bazen kafaları çok karışıyor hani ben daha can’i tam olarak kavratmadan işte hayvanlar şunu “elephants can’t jump ya da rabbits can jump” gibi ifadeler vermek zorunda kalıyorum çünkü programda bunlar var işin içine onlarda girince çocuklar evet belki o yapının pekişmesine yardımcı oluyor ama bazen de çok fazla kafa karışıklığına yol açıyor ama genel olarak kazanımlar çocukların yaşlarına uygun diyebilirim.”

diyerek programda öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan bazı kazanımların da olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, kazanımlara ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö7: “İlk ünite de şöyle ağır kelimeler var Türkçe ve İngilizcede birbirine yakın kelimeleri vermişler ama çocuğun Türkçesini duymadığı kelimeler vardı mesela kimono, xylophone ne bilmiyorlar mesela okuması da yazması da zor. Bu arka sayfada üzerinden geçme çalışmaları var hmm diyor çocuk ambulans bizimkiyle aynıymış güzel kelimeler var ama arada zor kelimeler de seçilmiş öyle bir bağdaşma konusunda sıkıntılar yaşadık ama diğer üniteler ben şuan hayvanlar konusundayım rahat gidiyor basit kelimeler verilmiş ama çocuk daha fazlasını istiyor bazı şeyler sınırlı tutulmuş çok alt düzeyde tutulmuş. Çocuk daha fazlasını istediği zaman ben çok fazla aşırıya gitmeden sıkmadan vermeye çalışıyorum çocuğa yetersiz kalmış basit. Biraz daha üst seviyede olsa iyi olurdu ana sınıf öğrencisine uygunmuş gibi geldi bana biraz daha yükselterek çalışmaya devam ediyoruz seviyelerine isteklerine uygun olarak.”

Ö3: “Kazanımlar uygun ama daha fazlası olabilir, daha fazla şey verilebilir renkler, sayılar, birkaç hayvan ismi, yiyecekler bununla bitiyor...”

diyerek öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan kazanımların yanı sıra öğrencilere çok basit gelen kazanımlar da olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, kazanımlara ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö1: *“Yaş grubu olarak 8 yaşa uygun ama malum okul dönüşümlerinden dolayı 60 ay-66 ay karmaşası yaşandı kimi öğrenciler erken başladı. Erken başladığı için okul çağı dönemini hani okuma yazmayı henüz öğrenmiş bir öğrenciye de gidip İngilizce öğretmeye çalıştığınızda çok zorlanıyor. Eğer yaş tamamen hepsi eşit olursa bu konuda sıkıntı yok kazanımda da verimli olunuyor yaş eşit olursa, eğer yaş farklılıkları 1-1,5 seneyi aşkınsa aynı sınıfta, biri henüz 7 yaşını doldurmuş diğeri 8,5 yaşındaysa her öğrenciye aynı kazanımı sağlayamıyorsunuz...”*

diyerek 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulamasına geçişte ilkokula başlama yaşı konusunda yaşanan farklılıklar sonucunda farklı yaş grubundaki öğrencilere kazanımların eşit kazandırılmayacağını savunmuştur.

Öğretmenlerin ifadelerine göre programın kazanımlarının genel olarak öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olduğu ancak öğrencilerin seviyelerine basit ya da daha zor gelen bazı kazanımların da olduğu söylenebilir. Özellikle kelime düzeyindeki kazanımlar uygun görülürken, cümle kurmaya yönelik kazanımlar öğrencilerin seviyelerinin üzerinde görülmektedir.

İçerik

İçeriğe ilişkin 63 öğretmen görüş bildirmiştir.

- Öğretmenlerin 12’si içeriğin öğrencilerin seviyesine uygunluğuna ilişkin,
- 16’sı içeriğin kapsamına ilişkin,
- 17’si içeriğin ilgi çekiciliğine ilişkin,
- 18’i içeriğin düzenlenmesine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının içeriğine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö1: *“...olması gereken düzeyde, olması gereken seviyede...”*

Ö10: *“Programın içeriği basit düzeyde, kelime düzeyinde daha çok, cümleler de var ünitelerin arasında ama genelde kelime öğretimi düzeyinde. Bu da çocukların yaşına, algılarına uygun, seviyelerine uygun.”*

diyerek içeriğin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Buna rağmen, öğretmenlerden,

Ö5: *“İçeriğinin çocukların yaş seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Sadece 1-2 ünite yerine farklı 1-2 ünite eklenebilirdi aile ünitesi olabilirdi çünkü çocuklar merak ediyorlar en çok merak ettikleri şey ben onlara söylüyorum. “At the playground” o biraz ağır geldi kelime olarak seksek oynamak, saklambaç gibi onun yerine aile ünitesi olabilirdi çocukların daha çok ilgilendikleri.”*

diyerek içerikte öğrencilerin seviyesine uygun olmayan bazı konuların da olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden,

Ö7: *“İçerik gayet uygun yaşlarına ancak eksikler var çocuk daha fazlasını istiyor bazı ünitelerde. Öğrenmeleri gereken herşey bu sene düşünülmüş verilmiş ama biraz basite kaçarak verilmiş. Biraz daha üst seviyede olsa içerik zorlayıcı olabilirdi çocuk bir iki dersten sonra alışmaya başlıyor üniteler giderek daha zorlaşıyorsa daha farklı olurdu”*

diyerek içeriğin öğrenci seviyesine göre biraz basit olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerden,

Ö1: *“İçerik konular bazında düşünüldüğünde gayet yeterli ve olması gereken bilgiler mevcut. Yersiz herhangi bir bilgi konu yok hepsi uygun.”*

Ö20: *“İçerik yeterliydi. Zaten konular birbiriyle paralel. Mesela evde yaşayan hayvanlar var bir sonraki ünite normal hayvanlar var.”*

Ö17: *“Üniteler yeterliydi on ünite vardı nerdeyse üç haftaya bir ünite düşüyor ders saatine bakılırsa gayet iyi belki fazla bile gelebilir zaten iki saatte konuya giriş yapıyorsun, birşeyler izletip dinletiyorsun on ünite yeterli ve konular güzel.”*

Ö21: *“8 yaşında bir çocuğa ne öğretebilirsin renkler, hayvanlar, sayılar hepsi var uygundu içerik.”*

diyerek içerikte yer alan konuların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, içeriğin kapsamına ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerden,

Ö6: *“İçerik konusu biraz daha zenginleştirilebilir bazı öğrenciler özellikle başarılı öğrenciler sıkılmaya başlayabiliyor. Bu noktada biraz daha ekleme olabilir en son ünite pets ünitesinde evcil hayvanlar yedi tane evcil hayvan öğreniyorlar. Preposition’lar verilmiş in, on, over verilmiş bununla under gibi next to, near gibi verilebilirdi.”*

Ö2: “Konular güzel ama eksik var daha başka ünitelere de yer verilebilirdi mesela pet’i ayırmış animals’i ayırmış gereksiz olmuş bence onun yerine family ünitesi konulabilirmiş eksik geldi bana.”

Ö10: “Çok yoğun bir program 2. sınıfta olmamalı bence ancak erken bitti üniteler, biraz daha konu eklenebilirdi bence. Mesela günler, mevsimler, hava durumu eklenebilirdi.”

Ö3: “İçeriği bana yetersiz geldi. Mesela Nisan ayı sonundayız çok fazla genişlettim çok fazla etkinlik koydum ekstra bir sürü şey koydum nerdeyse bitmek üzere konular. Aynı konu üzerinden fazlalaştırılabilir 10 ünite yetersiz gibi geldi bana Haziran’a kadar düşünürsek 1,5 ay var.”

diyerek içerikte yer alan konuların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir

İçeriğin ilgi çekiciliğine ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenlerden,

Ö1: “Konular ilgi çekici zaten çocukların bilmek isteyecekleri ilk etapta size sorabilecekleri, öğrenebilecekleri şeyler söz konusu.”

Ö11: “İlgi çekmesi açısından tabii ki uygun renkler, meyveler olması..”.

Ö17: “Üniteler renkler, hayvanlar, vücudun kısımları onlar ilgi çekici.”

Ö10: “Konular ilgi çekici ana konular belli renkler, sayılar, bunlar olması gerekiyor zaten, önce bunları öğrenmesi gerekiyor.”

Ö21: “Konular ilgi çekici sayıları hepsi öğrendi sayabiliyorlar, hayvanları öğrendiler, meyveleri seviyorlar ilgi gösterdiler.”

Ö16: “Konulardan sayılar çok dikkatlerini çekiyor çünkü çok kullanıyorlar sayıları. Renkleri seviyorlar renkler iyi, hayvanlar zaten çocukların en çok sevdiği şeyler, meyveler zaten yedikleri içtikleri için güncel kullandıkları olunca dikkatlerini çekiyor seviyorlar.”

diyerek içeriğin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmişlerdir.

İçeriğin düzenlenmesine ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlerden,

Ö6: “İçeriğin sıralanışı doğru diye düşünüyorum ilk ünite de Türkçe ve İngilizcede okunuşları aynı, İngilizceden Türkçeye geçmiş kelimeler verilmiş o noktada çocukların özgüvenleri dikkate alınarak yapılmış bence İngilizce bildiklerini düşünmeleri açısından. O anlamda doğru buluyorum sıralanışı.”

diyerek içeriğin bilinenden bilinmeyene doğru ilerlediğini belirtmiştir.

İçeriğin düzenlenmesine ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden,

Ö17: “İlk ünite “words”e biz biraz takıldık çünkü bu ünite de Türkçe ve İngilizcede benzer olan birçok kelime verilmiş ama çocukların birçoğu kelimelerin Türkçesini duymamış örneğin brokoli kelimesi, xylophone, çok farklı sırf x ile başlayan kelimeye örnek verelim diye konmuş o ünite de sadece problem vardı, ağırdı baya çocuklar daha önce duymadıkları kelimeyle karşılaşıyorlar Türkçesini bilmiyorlar.”

Ö19: “Programda içeriğin sıralanışı 4. sınıfa benziyor. 4. sınıfın basitleştirilmiş hali. İçerik Türkçe ve İngilizcede benzer kelimelerle başlamış ama 2. sınıf çocuğu bu benzer kelimelerin farkında değil, sinemanın İngilizce kökenli olduğunun farkında değil zaten bence bu saçmaydı onunla başlamamalıydı. Gereksinimle ilgili çocuk ilk sınıfa geldiğinde neyi merak ediyor adımı, soyadımı söyleyebilecek miyim, öğretmen benle nasıl tanışacak bence ilk bunla başlamalı önce.”

Ö2: “Ünitelere ‘words’ ünitesi ile başlanıyor ilk defa öyle karşılaştım doğru değil bence hani ‘words’ zaten diğer sınıflarda da sonradan veriliyor ilk başta tanışma, aile, kendini tanıtmaya daha iyi olurdu hiçbirşey bilmeyince o kelimelerle harflerle birşey olmuyor.”

Ö10: “2. ünite “In the classroom” belki biraz daha ileriye kayabilir. Daha kolay mesela renkler daha ilgi çekici, sayılar çocukların bazıları sayıları bilerek geliyor bildikleri ünitelerden gitmek o açıdan sıralamada farklılık olabilir. 1. ünite de bildikleri Türkçe ile İngilizcede birbirine yakın kelimeler var. Bazı kelimeler farklı geldi bana, mesela kimono kelimesi çocukların Türkçede bilmediği bir kelime, o tarz eksikler vardı programda. Mantık olarak düşünüldüğünde güzel bildiklerinden yola çıkarak bilinmeyene ulaşmak ama orda ki ufak tefek eksikleri de öğretmenin tecrübesiyle ilerletilebilir.”

diyerek Ö6’nın aksine öğrencilerin ilk ünite deki birçok kelimenin Türkçesini dahi bilmediklerini ve sıralanışı doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

Ö7: “Bir ünite diğer bir ünite de pek tekrar edilmiyor konular orda kalıyor çocuklar evde bizim bu çevre çokta aile destekli değil çocuklar evde çok fazla tekrar etmiyor evde tekrar etmediği için İngilizce tekrara dayalı olduğu için unutabiliyorlar. Tekrar edenler unutmuyorlar bu yüzden ünitelerde tekrarlar olsa daha güzel olurdu. Renkleri öğreniyorlar çokta bağlantılı olmadan hayvanlara geçiyorlar. Hayvanların

renkleriyle ilişkilendirmeler var ama ilk ünite de öğrendiği kelimeleri sonraki ünitelerde görmeyebiliyor. Tamamen sarmal program olmamış sadece bazı ünitelerde var.”

Ö20: *“Bir ünite de işlenen konu 1. ünite de kalıyor 2. ünite de işlenen 2. ünite de kalıyor. Yani konular arasında birleşiklik yok. Hani bir tekrar olsa birbiriyle bağlantılı olup beraber verilse çocuğun aklında daha çok kalır...”*

Ö16: *“2. ünite “in the classroom” ünitesi sonlara atılabildi onda biraz zorlandılar kapıyı aç, kapa gibi üçlü kelimeler halinde olunca şaşırdılar çünkü kelime kelime gidiyorduk birden 3'lü, 4'lü kelime grupları karşularına çıkınca şaşırdılar.”* diyerek içeriğin sarmal olarak düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, programın içeriğinin ilgi çekici olduğu ancak sarmal olarak düzenlenmediği ve sıralanışında sorunlar olduğu söylenebilir. Ayrıca, programın içeriğinin genel olarak yeterli ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ancak yer verilen kimono, ksilofon gibi bazı kelimelerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı söylenebilir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin 135 öğretmen görüş bildirmiştir.

Programda önerilen yöntem ve tekniklere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden,

- 4'ü yöntem ve tekniklerin öğrenme ortamına uygunluğuna ilişkin,
- 17'si yöntem ve tekniklerin öğrencilerin seviyesine uygunluğuna ilişkin,
- 18'i programda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin,
- 15'i programda çoklu zekâ kuramının kullanımına ilişkin,
- 6'sı programda proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanımına ilişkin,
- 1'i tüm fiziksel tepki yöntemine ilişkin,
- 2'si drama yöntemine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Bunun yanı sıra, programda önerilen etkinlikleri ilişkin öğretmenlerin,

- 8'i etkinlik ve alıştırmaların yeterliliğine ilişkin,
- 10'u etkinlik ve alıştırmaların ilgi çekiciliğine ilişkin,
- 14'ü etkinlik ve alıştırmaların öğrencilerin seviyesine uygunluğuna ilişkin,
- 6'sı etkinlik ve alıştırmaların öğrencilere katkısına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca, programda önerilen araç ve gereçlere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden,

- 17'si araç gereçlerin programın uygulanmasındaki katkısına ilişkin,
- 17'si de ikinci sınıf öğrencileri için araç gereç kullanmanın gerekliliğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö17: *“Yöntem ve teknik olarak çocukları sürekli aktif tutmak gerekiyor öğretmen odaklı değil öğrenci odaklı. Görsel, işitsel materyalleri çok kullanmak gerekiyor çocuklara birebir konuşacaksın çocukların pasif kaldığı değil aktif olduğu bir ortam yaratacaksın 2. sınıflar için aslında uygun bu, çünkü çocuklar zaten çok hareketliler senin onları zaptetmen zor oluyor zaten çok istekliler birşeyler yapmayı çok arzu ediyorlar çocukların aktif olduğu her öğretim yöntemi bence 2. sınıflar için uygulanabilir.”*

Ö10: *“2. sınıfta kesinlikle eski dikte yönteminin kullanılması mümkün değil öğrenci merkezli olunması gerekiyor... “Work in pairs” birlikte çalışma grupları yaptırıyoruz birlikte etkili çalışıyorlar...Proje çalışması yaptırıyoruz mesela hayvanlar ünitesinde kendileri fon kartonları getirip kestiler, yapıştırdılar, altlarına isimlerini yazdılar. Kukla yaptılar onları, tanıştırdılar birbirleriyle. Proje yönünden bu da güzeldi. “*

diyerek küçük yaştaki öğrencilerde özellikle öğrenci odaklı yöntem ve teknikler kullanmanın önemine dikkat çekmişlerdir.

Bunun yanında, programda önerilen yöntem ve tekniklerin öğrencilere uygunluğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden,

Ö20: *“Programda görsel ve işitsel var bunlar çocuklara, ihtiyaçlarına, yaşlarına uygun yöntemler... öğrenci odaklı ders önerilmiş buna uygun ders yapmaya çalışıyoruz öğrenci aktif olmalı uygun bunlar.”*

Ö8: *“ Programda dinleme becerilerinin gelişmesi için konuşma becerilerinin gelişmesine yönelik etkinlikler ve teknikler var bunlarda öğrencilerin yaş seviyelerine uygun.”*

Ö5: *“Zaten program daha çok dinleme üzerine bu da bu yaş grubuna uygun...”* diyerek programda önerilen görsel ve işitsel yöntem ve teknikler ile dinleyerek öğrenmenin öğrencilerin yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, programda proje tabanlı öğretimin uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö8: *“Proje tabanlı için bence çok erken olduğunu düşünüyorum ben hani daha bunu benimseyecek yaşta değiller belki bir 4.sınıf olsalar bunu yapabilirler ama şu an velilerden çok destek alıp yapacaklar bunu da ben istemiyorum öğrenci neyi öğreniyorsa kendisi yapsın isterim.”*

Ö2: *“Programda proje önerilmiş ancak ben henüz proje yapabileceklerini düşünmüyorum. Projede yeni bir şey üretilmesi gerekir ama şuan kendileri yeni bir şey üretebilecek durumda değiller.”*

diyerek programda önerilen projelerin 2. sınıf öğrencilerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bunun aksine öğretmenlerden,

Ö4: *“Projelerde ünite sonlarındaki gayet güzeldi yaptık hepsini herhangi bir sıkıntı yaşamadı öğrenciler bende yaşamadım iyiydi hepsi.”*

Ö10: *“Proje çalışması yaptırıyoruz mesela hayvanlar ünitesinde kendileri fon kartonları getirip kestiler, yapıştırdılar, altlarına isimlerini yazdılar. Kukla yaptılar onları, tanıştırdılar birbirleriyle. Proje yönünden bu da güzeldi güzel yapabildiler.”* diyerek projelerin öğrencilere uygun olduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö1: *“Program çoklu zekâyâ uygun değil çünkü çoklu zekâda pek çok zekâ türü var. Maalesef burda dinleme ve konuşma var. Çocuk sadece dinleyip konuşacak ama yazmadan öğrenemeyen çocuklar var ya da görmeden öğrenemeyen çocuklar var. Fırsatımız olmadığı zaman projeksiyon dahi açamıyoruz. Çocuk görmek, yazmak, okumak, konuşmak istiyor. Hareket ederek öğrenmek istiyorlar yeri geliyor sınıfta tren oyunu oynayarak yaptık. Dolayısıyla hareket de gerekiyor. Sınıfta sek sek oynayarak birşeyleri yaptırırım. Çocuklar sadece oturdukları yerden dinlemeden hoşlanmıyorlar. İşin içine kendileri girecekler, birebir ilgilenecekler, konuşacaklar, yapacaklar ya da dokunacaklar. Dolayısıyla çoklu zekâyâ uygun değil.”*

Ö10: *“Programın daha çok görsel zekâsı baskın olan öğrenciler etkili olduğunu düşünüyorum çünkü kitabımızda resimler çok fazla, dinleme sözel zekâyâ hitap ediyor. Ama diğerlerine çok hitap ettiğini düşünmüyorum.”*

diyerek programın daha çok görsel ve sözel zekaya hitap ettiğini, diğer zekalara çok hitap etmediğini belirtmişlerdir. Bunun aksine, öğretmenlerden,

Ö8: *“Ben çoklu zekânın çok etkili olduğunu düşünüyorum çünkü hani kimi öğrencimiz görsel hafızası kimi öğrencimin dinleyerek daha çok öğrenişi işte benim söylediğim bir kelimeyi unutmuyabiliyor. Kimisi bakarak daha çok öğreniyor. İşte kimisi hepsi o kadar değişik ki yani yapısal olarak da kesinlikle çoklu zekâ kuramının da hani bu yaş grubunda etkili olduğunu düşünüyorum programda farklı zekâ türlerine hitap ediyor.”*

diyerek programın çoklu zeka kuramına uygun olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö8: *“İşbirlikçi öğrenme yöntemini kullanıyoruz ama çok fazla diyemem çünkü daha küçük oldukları için bunu çok da algıladıklarını düşünmüyorum...”*

Ö2: *“İşbirlikli öğrenmede beraber biraraya geldiklerinde olmuyor daha o bağı kuramıyorlar bireysel olarak daha etkili öğreniyorlar.”*

diyerek ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemini etkili kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen, öğretmenlerden,

Ö5: *“İşbirlikli olarak partnerle çalıştırıyorum birlikte yapıyorlar hem daha çok keyif alıyorlar hem birbirleriyle fikir alışverişi yapıyorlar.”*

Ö17: *“Ben pair work anlamında karşılıklı diyalog yaptırıyorum kendini tanıtıyor, nasıl olduğunu soruyor belli kalıp cümleleri öğrendik onu çok sevdiler. Pair work daha çok çocukları motive ediyor bir işbirliği içinde çalıştıkları zaman birbirlerinin yanlışlarını görebiliyorlar.”*

diyerek işbirlikli öğrenme yönteminin ilkokul 2. sınıf öğrencilerine sağladığı faydaları vurgulamışlardır. Öğretmenlerden,

Ö6: *Yöntem olarak total physical response (tüm fiziksel tepki) gibi yöntemler çocukları eğlendirerek kullanıyorum. Sınıf kurallarında kapıyı aç kapa gibi çocuklara söyleyerek birbirlerine söyleterek yaptırıyorum.”*

diyerek programda önerilen tüm fiziksel tepki yöntemiyle dil ve hareketin birleştirilmesinin öğrencilerde etkili kullanılabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden,

Ö19: “Önerilen role-play vardı o gerekli çocuklar için dramatizasyon çok önemli sen öğretmensin diyorum sınıfa gir günaydın de kesinlikle bunlar yaptırılmalı bence tiyatro şeklinde olmalı özellikle günlük hayatla ilgili olmalı.”
diyerek drama ve rol yapma tekniklerinin uygulanmasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

Programda önerilen etkinliklere yönelik görüş belirten öğretmenlerden,

Ö13: “Etkinlikleri de uygun görüyorum çocuğa. Eşleştirme, farklı harfleri değiştirerek verilen kelimeler, bulmacalar. Eşleştirme ve bulmacalar 2. sınıf öğrencileri için en güzel aktiviteler. Eşleştirmeleri çok seviyorlar daha basit geliyor. Şarkıyla oyunla çok güzel öğreniyorlar çocuklar.”

Ö2: “...etkinlikler kesme boyama, kes yapıştır şeklinde defterlerine yapıştırttum oyunlar oynatıyoruz hoşlarına gidiyor, etkinlik olarak şarkı, oyun, animasyon güzel hazırlanmış.”

Ö12: “Eşleştirme, sayma etkinlikleri vardı onlar iyiydi. Az yazma etkinlikleri vardı onlar iyiydi. Kesme-yapıştırma etkinliklerini çok seviyorlar, bayılıyorlar. Her ünitenin sonunda kes-yapıştır etkinliği var, seviyorlar daha da artırılabilir. Eşleştirme çoğaltılabilir.”

diyerek önerilen etkinlikleri öğrencilere uygun bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden,

Ö2: “Etkinlikler yeterli olmuyor etkinlikler biraz daha arttırılabilir ben kendim ilave ediyorum öğrencilerin dediğim gibi hazır bulunuşuna göre çeşitlerine göre eklenebiliyor.”

Ö10: “Etkinlikleri yetersiz buluyorum, renklendirilebilirdi, çeşitlendirilebilirdi. Mesela game kısımları tüm ünitelerde aynı, çocuklar artık ne yapacaklarını ezberlediler. Farklı olabilirdi.”

Ö20: “Tüm etkinlikler güzel hazırlanmış bu yaşa uygun ancak etkinlikler çok yetersiz farklı bulmaca, puzzle olabilirdi.”

diyerek önerilen etkinlikleri yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden,

Ö10: “Dinleme metinleri artırılabilirdi. Öğrendiğimiz kelimeleri dinlemede içinden seçebiliyorlar, uygulanabilirliğinin olduğunu düşünüyorum ama şarkı kısımları daha güncel olabilirdi, daha bilinen şarkılar olabilirdi.”

Ö6: “Şarkılar var bence yeterli ama birkaç tanesi biraz daha basitleştirilebilir mesela fruits ünitesinde bir şarkı var çocukların seviyesinin baya üstünde bir şarkı bunlar daha basitleştirilebilir.”

Ö12: “Şarkılar mesela şarkıları çok öğretemedim, şarkılar çocukların öğrenebileceği şarkılar değildi, şarkıdaki cümleler çok uzundu. Onun yerine, kendim daha basit şarkılar bulup öğrettim. Hikâye etkinlikleri vardı onları dinletiyorum, izletiyorum çok anlayamıyorlar, o zaman sıkılıyorlar. Daha çok dinleme daha çok etkinlikler olabilir.”

diyerek şarkı ve dinleme metinlerinin daha uygulanabilir olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Programda önerilen araç ve gereçlere yönelik görüş belirten öğretmenlerden,

Ö6: “Bu noktada tabii genellikle Türkiye'nin çeşitli ekonomik gruplar var toplumda iyi olan orta seviyede olan için iyi bu araç gereçlerin sağlanması açısından ama kötü olan ekonomik durumu kötü olan köylerde okullarda araç gereçler olmasa programın uygulanması çok zor. Kesinlikle bir projeksiyon aletinin olması lazım hoparlör çünkü kitapta hikayeler verilmiş dört, beş tane şarkı, hikayeleştirilmiş animasyonlar var çocukların bunların mutlaka izlenmesi görmesi lazım. Bunların sınıf ortamında sağlanması lazım okullar ya da bakanlık tarafından sağlanması lazım.”

Ö1: “Araçlar görsel ve işitsel. Sınıfta projeksiyon olması bizim için bir avantaj oluyor. Bağlantıda sorun olmadığı sürece görsel ve işitsel olarak çocuklar öğrenmeyi rahat sağlayabiliyorlar. Kullanılan materyaller, araç-gereçler sıkıntı olmuyor ama internet koptuğunda ders te bitiyor. O zaman kitaba bağlı kalıyorsunuz kitaba bağlı kalınca da iş size düşüyor. Daha farklı nasıl öğretebilirim noktasında kalıyorsunuz. Çocuğun aklında resimsel bir şey oluşmuyor, çocuk görmek istediği kadar duymak da istiyor. Görmesi, eğlenceli hale gelmesi için çizgi filmler izlettim çok hoşlarına gitti. Bunlar olmadığında da ders bitiyor araç gereç önemli yaş düştükçe daha çok materyale ihtiyaç duyuyorsunuz.”

diyerek programın sürekli teknolojik araç ve gereçlerin kullanımını gerektirdiğini ve bunların olmadığı durumlarda programın uygulanmasının zor olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerden,

Ö5: “Bu yaş için araç gereç kesinlikle tam olması gerekiyor program bunu gerektiriyor bizim dil sınıfımızda projeksiyon olmadığı için 2. sınıfların kendi sınıfında ders işliyoruz çünkü yani dinleme ya da görsellik gerekiyor hem ilgilerini çekiyor hem öğrenmelerini kolaylaştırıyor.”

Ö14: “Görsel materyaller kullanıyoruz resim gibi, projeksiyon, bilgisayar kullanıyoruz. Onlar olmadığı sürece zaten çok akılda kalmıyor çocuklarda.”

Ö13: “Farklı işitsel, görsel araçların kullanılması gerekiyor ilgilerini çekmek için. Hiçbir şekilde çocuklar ne boş kalmayı istiyor ama 15 dakikada bir değiştireceksin. Mutlaka görsel ve işitsel araçlar olmalı 2. sınıfta çocuk çünkü tek başına yazayım ya da öğretmenden duyup yazayım sadece okuyayım onda çok sıkılıyorlar.”

diyerek özellikle küçük yaş gruplarına öğretimde görsel ve işitsel araçların öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini toplamadaki ve öğretimi kolaylaştırmadaki önemini vurgulamışlardır.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin 123 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden,

- 4’ü ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin verilen bilgilerin yeterliliğine ilişkin,
- 12’si dinleme testlerine ilişkin,
- 13’ü konuşma testlerine ilişkin,
- 11’i projelere ilişkin,
- 17’si performans ödevlerine ilişkin,
- 15’i öz değerlendirmeye ilişkin,
- 16’sı akran değerlendirmeye ilişkin,
- 6’sı portfolyo kullanımına ilişkin,
- 14’ü yazılı sınavlara ilişkin,
- 12’si gözlem ve sınıf içi performans değerlendirmeye ilişkin ve
- 5’i ikinci sınıflarda ölçme ve değerlendirmenin zorluğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö4: “Ölçme ve değerlendirme biraz sıkıntılıydı açıkçası programda yeterince bilgi yoktu ilk defa bu yıl uygulandığı için önce böyle bir afalladık nasıl değerlendireceğiz nasıl not vereceğiz.”

Ö13: “2. sınıflara İngilizce ilk defa bu yıl başladı ama hiçbir şekilde bilgilendirilmedik biz ne ölçme değerlendirme konusunda ne de program konusunda. Her konuda hizmetiçi eğitim seminerleri yapılıyor ama bu konuda yapılmadı ben bu konuda bekledim aslında. Öğrencileri neye göre değerlendireceğimizi bilemedik. Verilen programda da neyin nasıl yapılacağı çok belli değil.”
diyerek programda ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin verilen bilgilerin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır.

Bunun yanında, ilkokul 2. sınıf öğrencilerini yazılı sınavla değerlendirme konusunda görüş belirten öğretmenlerden,

Ö9: “Ölçme ve değerlendirme de biz 2.sınıflara sınav yapmıyoruz sınavı bu yaşta uygun bulmuyorum. Okuma ve yazma da olmadığı için sınıf içerisindeki etkinliklerde gözlemleyerek değerlendiriyorum. Sınıf içerisindeki performansına göre değerlendiriyorum bu bana daha doğru geliyor.”

Ö15: “Şimdi zaten ölçme değerlendirme boyutunda çocuklara yazdırmadığımız için yazılı sınav yaptırmıyoruz bu yaş grubunda sınav çok uygun değil.”

Ö19: “Bence 2. sınıfta notla değerlendirilmemeli sınav olmamalı çünkü amaç çocuğa İngilizceyi sevdirmek 3,4 vericem notla değerlendirince bu sefer çocuk çekinebiliyor.”

Ö11: “Sınav yok, ilkokulda 1, 2, 3’de sınav yok, onları etkinliklerden ya da soru-cevap durumlarından çocukların seviyelerine göre sözlü notu veriyoruz. Performansına göre değerlendiriyorum.”

diyerek yazılı sınavların 2. sınıf öğrencilerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden,

Ö1: “Ölçme değerlendirme biraz karmaşık 2. sınıflarda çocuk yazı yazmayı bilemiyor daha, el yazısı mı yazacak el yazısında bağlama harflerini bilmiyor ya da bağlayamıyor bu çocuğa biz İngilizce öğretmeye çalışıyoruz. Bunu değerlendirirken de bunun ilerisine gidemiyoruz zayıf da veremiyorsunuz yazılı yapılmadığı gibi performans olarak değerlendirme yapılıyor sınıfta yaptırıyoruz sınıfta da bizim desteğimizle yapıyorlar çok karmaşık not vermesi.”

diyerek 2. sınıf öğrencilerinde yazma becerisi hedeflenmediği için yazma olmadan da ölçme ve değerlendirme sürecinin zor olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca, değerlendirmede konuşma ve dinleme testlerine yönelik görüş belirten öğretmenlerden,

Ö1: *“Değerlendirmede dinleme ve konuşma testleri çok uygun gelmiyor bana. Konuşma olabilir de dinleme değil çocuk dinlediğini düşündüğü şeyden bir anda kopabiliyor küçük yaş grubu olduğu için dikkat çabuk dağılıyor. Konuşma daha verimli olabilir çocuk konuşmada önce duyacak, konuşmayı kendi oluşturacak bu daha verimli.”*

Ö10: *“Konuşma yani sözlü sınav olabilir. Çocukla birebir konuşarak neleri öğrenmiş, neleri telaffuz edebiliyor, görselleri göstererek sormak anlamında olabilir ama klasik yazılı sınav olmaz, olmamalı.”*

diyerek konuşma testlerinin değerlendirme amaçlı kullanılabileceğini ancak dinleme testlerinin etkili olmayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerden,

Ö20: *“Dinleme ve konuşma testleri uygun değil. Dinlemede çocuklar anlayamıyorlar ya da küçük oldukları için zaten ilgileri dağılıyor onu dinlemiyor. Konuşma testleri içinse erken daha henüz o düzeyde değiller kelimeleri hatırlayamıyorlar.”*

Ö9: *“Genelde alıştırma olarak dinleme ve konuşma yapıyoruz ama sınav olarak yapılması bence bu yaş grubunda uygun değil programın amacı sevdirmek İngilizceyi, sınavlarla endişe duymalarını istemiyorum.”*

diyerek hem konuşma hem de dinleme testlerinin 2. sınıf öğrencilerine uygun bulmadığını belirtmiştir. Bunun aksine öğretmenlerden,

Ö18: *“Biz hiç yapmadık ama kolaya indirgenen testlerle dinleme ve konuşma testleri yapılabilir neden olmasın. Ama şuan kitaptaki dinlemeler ağır olduğu için çocuklara zor geliyor anlayamadıkları için, eğlenceli geliyor dinleme ama ben ne diyor diye sorduğumda anlamamış oluyorlar arasından birkaç kelimeyi seçmiş oluyorlar.”*

Ö15: *“Öler kendileri dinleme ve konuşma testleri hazırlayabilirler uygun bence zaten dinleme ve konuşma üzerine kurulu program yapılabilir bence.”*

Ö12: *“Dinleme ve konuşmaya yönelik değerlendirmeler yapılabilir, not verirken aslında çocukların sınıf içindeki durumlarına göre veriyoruz, bunu daha da somutlaştırmak adına dinleme ve konuşmaya yönelik değerlendirmeler yapılabilir.”*

diyerek program dinleme ve konuşma becerilerine odaklandığı için, öğrencilerin seviyesine indirgenen bu tür testlerle dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra, programda önerilen proje ve performans görevlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö14: *“Performansta işlediğimiz ünitelerle ilgili resim yaparak, öğrendikleri kelimeleri kullanarak resimlere dayanarak performans yaptırıyoruz. 1. dönemde de 2. dönemde de yaptırırım ben. Bence güzel oluyor eğleniyorlar yaparken de ve öğrendiklerini de tekrar etmiş oluyorlar o ödevi yaparken. Fon kartonları kullanıyorlar hem eğleniyorlar hem tekrar etmiş oluyorlar.”*

Ö21: *“Proje ve performans bu yaşa uygun. Çocuğa mesela renklerle ya da hayvanlarla ilgili performans hazırlattıyoruz. Resim dersindeymiş gibi hayvanları çizip geliyor, altına hangi hayvan olduğunu yazıyor. Çok zor olmuyor.”*

diyerek proje ve performans görevlerinin 2. sınıf öğrencilerine uygun olduğunu ve onlara fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bunun aksine, öğretmenlerden,

Ö1: *“Proje olarak çocuğun başlı başına ortaya çıkarabileceği bir şey olmuyor İngilizcede çünkü projede yeni bir şey ortaya çıkarması gerekir. Çocuk zaten yeni öğreniyor temelini atıyor temelini yeni attığı için nasıl farklılaştırabilirim noktasında pek bir şey oluşturamıyor. En çok yaratıcı performans görevi oluyor hayvanın altına en çok İngilizcesini yazabiliyor. Proje verimli olmuyor ama performans da çok başarılı sonuçlar alabiliyoruz.”*

Ö2: *“Performans ve projeyi zaten ikinci dönem vermeyi düşündük performans olarak sınıfta sınıf eşyaları ünitesi ile ilgili kes yapıştır karton getirtip o şekilde performans görevi çıkardık çoğu güzel şekilde yapabildi uygun onlara ama proje konusu olmadı yeni birşey üretme konusunda sıkıntı vardı.”*

diyerek projelerin 2. sınıf öğrencilerine ağır geldiğini ama performans görevlerinin uygun olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanında, 2. sınıflarda ölçme ve değerlendirmede portfolyo kullanımına ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö14 : *“Portfolyoya çocuklar zaten diğer derslerden de alışkınlar. Yaptıkları alıştırmaları ya da dağıtılan fotokopileri onların kendine ait dosyaları var o dosyalara koyuyorlar kaybetmemeleri için tekrar etmeleri için. Bende çok yaptırırım 2. sınıflara.”*

Değerlendirmesini bazılarını birlikte söylüyoruz o doğru mu bu doğru mu sınıfta söylüyoruz bireysel olarak olmuyor ama isteyen sınıfta söyleyebiliyor şunu yaptım bunu yaptım o şekilde uyguluyoruz.”

Ö1: “Portfolyo birinci dönemde verimli olmadı ancak ikinci dönem biraz İngilizceyi kavradıkça daha verimli hale geldi. Çocukların elinde de bir takım şeyler oluştu. Portfolyoda da verimli sonuçlar almaya başladık. Üçüncü sınıfa geçtiklerinde daha iyi sonuçlarla bize dönecek. İlk dönem ne yapacaklarını bilmiyorlardı onlara verdiğimiz her türlü bilgiyi fotokopiyi çöpe atabiliyorlardı zamanla oluştu.”

Ö17: “Ben çocuklara portfolyo tutturuyorum. İnternette çıkarttığım mesela hayvanları öğrendik çocuklar onların altına yapıştırıyorlar sonra boyuyorlar onu da dosyalarına kaldırıyorlar ben değerlendirmemi hem bu portfolyosundaki dosyalara bakarak hem sınıf içinde yaptığımız performans ödevlerine göre yapıyorum.”

Ö15: “Sınıf içinde yapılan çalışmaları ben portfolyolarına koydurdum. Ayrıca her ünitenin sonunda sınıfta 5-10 dakika ayırıp aklınızda ne kaldı çizin ve yazın diyorum bunu değerlendiriyorum. Bunları portfolyolarına koyuyorlar portfolyo değerlendirmesi yapıyorum.”

diyerek 2. sınıf öğrencilerinde portfolyo kullanımının zamanla oluştuğunu ve daha verimli hale geldiğini belirtmişlerdir.

Ölçme ve değerlendirmede öz ve akran değerlendirmesi konusunda görüş belirten öğretmenlerden,

Ö2: “Öz değerlendirmeyi iyi olan öğrenci zaten yapabiliyor da kimisi yaştan dolayı çok küçük sıklıkla istemedim yapamıyor çoğunluğu, akran değerlendirme çok olmadı yaş küçük olduğu için zorlanıyorlar.”

Ö17: “Öz değerlendirme belki olabilir ama akran değerlendirme şuanda çocuklar o kadar farklı bir boyuttalar ki birinin arkadaşının ona sen şunu güzel yapmadın demesi onları tamamen farklı bir moda sokabiliyor bir ders boyunca ağlayabiliyorlar. Akran değerlendirmesi bence uygun değil ama öz değerlendirme yaptırılabilir.”

Ö3: “Öz ve akran değerlendirme yapamazlar bence öz değerlendirme belki biraz ama çok da farkında değiller birçoğu yani kendi ne kadar geliştiğini, ne kadar iyi veya kötü durumda olduğunun çok farkında değil bence. Akran değerlendirme zaten

bence sevdiği kişiye yorumu farklı olur sevmediği arkadaşına yorumu farklı oluyor objektif değerler kullanılmaz bence.”

Ö16: *“Öz ve akran değerlendirmenin çocukların yaşlarına göre çok mümkün olmayacağını düşünüyorum çünkü bu yaşta çocuklar öz değerlendirme yapabilecek kapasitede değiller biz bunu daha çok 4. ya da 5. sınıfta bekliyoruz yaşlarına uygun olarak. 2’ler yapamazlar diye düşünüyorum uygun değil.”*

Ö12: *“Bu yaştaki çocukların kendilerini özellikle de akranlarını değerlendirmeleri zor çünkü objektif olarak kendilerini ya da akranlarını değerlendirebileceklerini sanmıyorum.”*

diyerek öz ve akran değerlendirmesinin 2. sınıf öğrencilerine çok uygun olmadığını ve etkili kullanılamayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden,

Ö20: *“İlk dönem sınıf içindeki durumlarına göre, ödev yapışlarına göre, ilgilerine göre, katılımlarına göre değerlendirme yaptım program da böyle istiyor zaten.”*

diyerek öğrencileri sınıf içi performanslarına göre değerlendirmenin uygun olduğunu belirtmiştir.

Hedeflenen Dil Becerileri

Programda hedeflenen dil becerilerine ilişkin 42 öğretmen görüş bildirmiştir.

Bunlardan,

- 21’i dinleme becerisinin temel hedef olmasına ilişkin ve
- 21’i de konuşma becerisinin temel hedef olmasına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında temel hedef olan dinleme ve konuşma dil becerilerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö6: *“Gayet doğru olduğunu düşünüyorum dil iletişim kurmak için var bütün diller. O yüzden bunun da en temel beceri olarak dinleme ve konuşma var hani gelen eleştiriler hep bu konuda öğrenciler öğreniyor ama İngilizce konuşamıyor ve iletişim kuramıyorlar niteliğindekiydi. Bu açıdan bence böyle bir hedefin olması gayet doğru.”*

Ö15: *Bence de öyle olmalı yani dinleme ve konuşma temel alınmalı yazmaya geçtiğimiz zaman çocuklar zaten yeni yeni yazmaya başlayan çocuklar 2. sınıfta daha yazamayanlar bile çıkıyor aralarında hele şimdi el yazısı da mecburi İngilizce ile el yazısı biraraya gelince daha çok kafaları karışıyor çünkü İngilizcede okunduğu gibi*

yazılmayan kelimelerle karşılaşıyorlar bunu kavratmaya çalışırken bir de yazdırmak bence zaten olmaması gereken bir şey bu yönüyle gayet güzel sadece dinleme ve konuşma ağırlıklı.”

Ö9: “Yaş grubu açısından tabii ki de yani şimdi dinlemeye ve konuşmaya odaklanılacak elbette ama işte dediğim gibi fiziksel yeterlilikler okulun donanımları bu konuda desteklemiyorsa çok da yerine getiremiyoruz bu konuda. Evet teknolojik imkanlar sorun oluyor. Şimdi çocuklar okumayı yazmayı daha yeni oturtmuşlar hani daha yeni yeni bir çoğu hatta 2.sınıfın başında unutmuş olarak geldiler harfleri bitirtmeyi vs. sınıf öğretmenleri öyle söylüyordu daha yeni Türkçeye çocuk hâkim olabilmişken İngilizcede yazma ve okuma verilmesi apayrı bir karmaşıklık yaratacak o yüzden tabii ki dinleme ve konuşma daha önde olması lazım yabancı dilde hele ki küçük yaşta önce dinleyecek konuşacak o şekilde öğrenecek yazma ve okuma o zaten kafayı karıştıracığı için o daha sonra.”

Ö18: “Dinleme ve konuşma becerilerinin bu yaş grubunda temel hedefler olması doğru bir karar 2 yaşında bir çocuk dinleyerek konuşmayı öğreniyor ana dilini...Bizler hep gramer üzerine eğitildik konuşma ve dinleme geliştirmek için kendimizi sonradan geliştirdik geliştiremeyenler hala öyle tek tük, konuşmıyor. Bu sebepten çocuk dinleyip akıcı konuşabilmeli.”

Ö8: “Bence 2.sınıfta zaten yazmadan çok dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi gerekiyor zaten Türkiye’deki en büyük problem de İngilizceyi öğreniyoruz ama bir türlü konuşmuyoruz çünkü daha çok yazma üzerine bize eğitim verildi daha öncesinde ama şu anda ben bu şekilde vermeyi tercih etmiyorum ilerde zorlanacaklarını düşünüyorum biz yazı yazıyoruz ama çok kısıtlı az sayıda olabildiğince yazmamaya çalışıyoruz daha çok kitaptaki etkinlikleri yapmaya çalışıyoruz işaretlemidir onun yerine ben daha çok dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi üzerinde duruyorum işte telaffuz becerisinin gelişmesi üzerinde daha çok duruyoruz bu şekilde...”

diyerek programın dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmasını doğru bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden,

Ö11: “Bence dinleme uygun bir karar ama konuşma doğru değil. Çocuk unutuyor çünkü kelimeleri konuşurken. Ben sınıfta gene de uygulamalı yaptırırım, konuşma yaptırırım. Role-play yaptırırım, emir cümlelerini uygulattım.”

diyerek çocukların konuşma becerisinde zorlandıklarını ve bu beceri için henüz erken olduğunu belirtmiştir.

Ö1: *“Dinleme ve konuşma becerilerinin temel hedefler olması doğru bir karar ancak yetersiz geliyor yani verilen bilgiler ya da kitapta geçen bilgiler evet dinleme ve konuşmayla vermeye çalışıyorsunuz birkaç kez tekrarla bu iş bitiyor ancak devamında birşeylerin olması gerekiyor. Yazmanın verimliliğine inanıyorum çünkü ben çocuklar ne zaman yazmaya geçtiler o zaman daha verimli olmaya başladı İngilizce çünkü müfredat gereği sadece dinleme ve konuşma var çocuklar sadece dinleyecek miyiz diye soruyorlar devamında öğrendiği şeyleri kaleme alıp çizmek ve altına İngilizcesini yazma gereği duyuyor...”*

Ö7: *“Zaten İngilizce dört beceriden oluşuyor yazma, okuma, dinleme, konuşma bunlar dördü birbirinden ayrılamaz. Tamam yazma çalışmasına yer vermeyin diyorlar ama çocuk zaten bunu istiyor, yazılışını görmek istiyor. Ben zaten şuna karşıyım şu kelimeyi beş kere, on kere yazın asla tavsiye etmediğim bir şey. En azından çocuklar görsün okuma yazma arasındaki farkı diye bir kere yazdırıyorum görsünler okusunlar diye çocuklar bu konuda şikâyetçi değil. Onun haricinde ben tek onlara ağırlık verilmesi bu yaş grubuna verilmesi uygun değilmiş gibi düşünüyorum çocuklar okuma yazmayı biliyorlar sonuçta istiyorlar yazıyorlar da sanki dördü bir gitse daha iyi olurdu birleştirilmiş. Ben yer veriyorum sıkmadan yazma çalışmalarına evet yanlış yazıyorlar, olabilir onu göz ardı ediyorum zamanla düzeleceğini söylüyorum bu şekilde.”*

diyerek sadece dinleme ve konuşma becerilerinin yetersiz kaldığını ve okuma ve yazma becerilerine de odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda sadece dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmasını doğru bulmaktadırlar. Buna rağmen, bazı öğretmenler sadece bu iki becerinin yetersiz olduğunu ve kalıcı öğrenme için yazma becerisinin de olması gerektiğini düşünmektedirler.

Hedeflenmeyen Dil Becerileri

Programda hedeflenmeyen dil becerilerine ilişkin 42 öğretmen görüş bildirmiştir.

Bunlardan,

- 21’i okuma becerisinin temel hedef olmamasına ilişkin ve

▪ 21’i de yazma becerisinin temel hedef olmamasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında temel hedef olmayan okuma ve yazma dil becerilerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö19: *“Yazma ve okuma olmaması lazım çünkü 1. sınıftan yeni geldikleri için okumayı yeni öğreniyorlar yazmayı yeni öğreniyorlar çocuğa Türkçe bir şey okuttuğunda bile çok zorlanıyorsun ki yazdırmak tanımadığı harfler var onda zorlanacaktır zaten. Şuna da inanmıyorum Avrupa’da çocuklar nasıl yazma okumaya geçiyorlarsa onlar da sonradan öğreniyorlar önce konuşmayı öğreniyorlar. 6-7 yaşında okuma yazmaya geçiyor ama konuşmayı iki yaşından itibaren öğreniyor. O yüzden bizim yapmamız gereken dinleme ve konuşmayı öğretmek yazmayı sonradan çıkartabilir.”*

Ö12: *“Zorluk çekiyorlar mesela gördüğünde tanıyabiliyor kelimeyi ama uzun bir kelimeyse biraz da karışık geliyorsa okuyamayabiliyor, yazıldığı gibi okuyabiliyor. O yönden zorlanabiliyor. Zaman geçtikçe onlarda nasıl olduğunu farklı okunduğunu anlayacaklar. Şimdi odaklanılmamasını uygun buluyorum. Şimdi onla uğraşmıyorlar, gördüğünde tanıyorlar, dinlediklerinde anlıyorlar, okuma ve yazma 4. sınıfa kalmasa bile en azından 3’de başlayabilir diye düşünüyorum.”*

Ö16: *“Yazma ve okumaya odaklanılmaması doğru. Okumada zaten sıkıntı yaşıyorlar normaldir bunlar küçük çocuklar bazen Türkçe kelimeleri bile yanlış söyledikleri oluyor duya duya öğrenecekler, anında düzeltmeye çalışıyorum ben, örnek olmaya çalışıyorum. Yazma becerilerine odaklanılmaması da iyi çünkü kas gelişimleri çok gelişmediği için zaten yazmaya girerlerse sıkılırlar zaten tam meraklarının had safhada olduğundan hadi yazıyoruz dediğimde çok sıkılıyorlar geri tepiyor...”*

Ö6: *“Öncelikle yazma konusuna odaklanılmamasını doğru buluyorum. Bazılarının fiziksel gelişimleri motor becerileri yeterli olmayabiliyor sınıf içerisinde okula erken başlamış çocuklar bunlar kendi isimlerini dahi yazmayı yeni öğreniyorlar bu öğrencilerden İngilizce yazmasını beklemek zor. Yazma etkinliklerinde zaten zorlanıyorlar çünkü telaffuz edildiği gibi yazıyorlar. Okuma konusunda herhangi bir etkinlik yok olmaması normal diye düşünüyorum çünkü gene okuma konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler var yine İngilizcede okunuşla yazılışın farklı olması nedeniyle bu noktada öğrencileri zorlama ihtimali çok yüksek.”*

diyerek programda okuma ve yazma becerilerine odaklanılmamasını doğru bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun aksine, öğretmenlerden,

Ö8: *“Yazma ve okumaya odaklanılmamalı doğru öğrenci bıkmaz yazarken ancak öğrenciyi yormadan bıktırmadan az yaptırılabilir ama okuma da birazcık daha zorlanıyorlar hani dinlemeye göre ya da işte konuşma becerilerine göre, yazmada çok sorunumuz yok artık hani ilk zamanlar biraz zorlanıyorlardı ama yazmayı da birazcık veriyorum neden çünkü İngilizcede yazılışları ve okunuşları farklı olunca çocuk birazcık şaşıyor bunu anlasın algılasın diye artık alıştılar hiç zorlanmıyorlar o yüzden de yazma becerilerinde birazcık veriyoruz ama daha çok ağırlıkta olarak dediğimiz gibi konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdik.”*

Ö14: *“Şuan zaten İngilizce yazma konusunda el becerileri çok iyi olmadığı için çok fazla yazdırmıyoruz ama tabii akılda kalabilecek maddeleri ya da kelimeleri yazdırabiliyoruz. Yani çok odaklanmaması normal diye düşünüyorum 2'ler sıkılıyorlar yazarken ileriki yaşta 3. ya da 4. sınıfta daha mantıklı, daha fazla yazabileceklerini düşünüyoruz.”*

diyerek okuma ve yazma becerilerine çok odaklanılmamasını doğru bulduklarını ancak konuyla ilgili temel noktaların öğrenciyi yormadan yazdırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerden

Ö18: *“Yazmaya odaklanılmaması doğru bir karar değil bence biz yazıyoruz yazmadan kalıcı öğrenilemez çok yormadan öğrencileri yazma olmalı ama okumaya odaklanılmaması doğru bence biz okumuyoruz okuma becerisi daha sonra da gelişebilir.”*

Ö13: *“Ben aslında yazmanın da içinde olması gerektiğini düşünüyorum sadece dinleme ve konuşmaya odaklanıldığı zaman çocuğun becerisini ölçmemiz gerektiğinde illaki ayrı performans görevi vererek ölçüyoruz performans görevinde de yazması gerekiyor çocuğun, bunu da bir cümle boyutunda değil ama kelime boyutunda yazması gerekiyor, o yüzden yazmada olmalı çünkü çocuk hemen dinleyip konuşmayı kavrayabiliyor ama yazma uzun süreli bir olay, yazdığı ile okuduğunun farklı olduğunu 5-6 ayda ancak kavrayabiliyor çocuk. Ağır olmamak şartıyla yazmada olmalı.”*

diyerek programda yazma becerisine odaklanması gerektiğini böylelikle kalıcı öğrenmenin sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğretmenler kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla öğrencileri bıktırmadan yazma becerisine de odaklanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu durum gözlem verileriyle de desteklenmektedir. Bazı öğretmenler derslerinde yazma becerisine yer vermektedirler.

Yabancı Dil Öğrenme Konusunda 2. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Gözlemler

Yabancı dil öğrenme konusunda 2. sınıf öğrencilerine ilişkin gözlemlere yönelik 66 öğretmen görüş bildirmiştir.

- 45 öğretmen öğrencilerin farklı bilişsel özelliklerine ilişkin ve
- 21 öğretmen de 2. sınıf öğrencilerinin etkili öğrenme özelliklerine ilişkin görüşler ifade etmişlerdir.

Yabancı dil öğrenme konusunda 2. sınıf öğrencilerine ilişkin gözlemleri konusunda görüş belirten öğretmenlerden,

Ö10: *“Kolay öğreniyorlar, hafızaları daha açık, hatırlıyorlar özellikle de görsel çok kullanırsam çocuklara iyi geçiyor, karşılığını alıyoruz. Haftalık tekrar yapmak gerekiyor, bir üniteyi bir ay başa dönmezsek unutuyorlar. Sürekli tekrar gerekiyor.”*

Ö3: *“İkiler kolay öğreniyorlar ama bir o kadar da kolay unutuyorlar tekrar yapmamaları etkili belki de. Somut nesnelere daha rahat öğreniyorlar...”*

Ö9: *“Bir kere çok çabuk öğreniyorlar duyduklarını hemen öğreniyorlar çabuk unutma olayları da oluyor sürekli tekrar etmeniz gerekiyor ama çok çabuk öğreniyorlar bu yönden zaten o yüzden küçük yaşta başlaması o yüzden gerekli oluyor.”*

Ö4: *“Unutuyorlar çabuk onun içinde sürekli eski konuları tekrar yapmanız lazım. Kolay öğreniyorlar ama çabuk unutuyorlar yani tekrar yapmak gerekiyor. İngilizceyle karşılaşma fırsatları olmadığı için maalesef okul dışında sürekli öğrettiğiniz şeyleri şarkı, oyun ya da alıştırmalarla tekrar etmemiz gerekiyor.”*

Ö12: *“Bu yaş grubunun daha iyi akıllarında kalıyor. Tabii biraz soyut kavramlarda zorlanıyorlar ama daha çok somut kavramları bir de materyal olarak gerçek objeleri kullandığımız zaman daha çok akıllarında kalıyor.”*

Ö2: *“Daha çok görsel olarak etkili öğreniyorlar... Fiziksel olarak da yapılan etkinlikler mesela bir kelimeyi öğretirken derste onun gösterilmesi bedensel olarak etkili oluyor.”*

diyerek 2. sınıf öğrencilerinin hem kolay öğrendiğini hem de kolay unuttuklarını ve bu nedenle sürekli tekrara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, 2. sınıf öğrencilerinin görsel ve somut materyaller yardımıyla ve bedensel olarak uygulayarak daha etkili öğrendikleri belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden,

Ö5: “...dikkatlerini, motivasyonlarını toplamada güçlük oluyor ikinci kademeye göre. Onların eğleneceği aktivitelerle dikkatleri çekiliyor.”

Ö9: “Ben genelde bol tekrar yaptırıyorum şarkı veriyorum yaptırarak oyunlarla öğretmeye çalışıyorum daha çok oyun ve aktivite şarkı bu şekilde öğreniyorlar.”

Ö13: “Oyun şeklinde öğrenmek istiyorlar ve sürekli farklı aktivite uygulamak zorundasınız dikkat süreleri 15 dakika.”

Ö15: “Oyunlarla ve şarkılarla öğretiyorum bu yüzden de çok olumlu tepkiler alıyorum çocuklardan.”

Ö2: “Şarkılar zaten en önemli etken öğrenmelerinde...”

diyerek 2. sınıf öğrencilerinin dikkat ve ilgisinin çabuk dağıldığı ve bu nedenle onların sevdiği oyun, şarkı gibi etkinliklerle dersin yürütülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerden,

Ö18: “Genelde telaffuzlar yazma gibi onun ayırımına varamıyorlar yazdıkları gibi okuyorlar.”

Ö2: “Yazarken zorlanıyorlar yani okunduğu gibi yazıyorlar ya da yazdıkları gibi okuyorlar zor oluyor okuma yazma.”

Ö12: “Yazmada sıkıntı olabiliyor, İngilizcede yazma ve okuma farklı olduğu için orda sıkıntı var, mesela chicken çıkarken ç harfiyle yazıyorlar. Onun dışında, yazma ve okumada sıkıntı var ama görsel olarak gördüklerinde tanımada sıkıntı yok.”

diyerek öğrencilerin yazma ve telaffuzda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Oysaki programda yazma becerisi hedeflenmemektedir. Bu durum öğretmenlerin programda hedeflenmemesine rağmen, derslerinde öğrencilere yazma yaptırdıklarını göstermektedir.

2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları

2. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarına ilişkin 21 öğretmen görüş bildirmiştir.

- 20 öğretmen öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlarına ilişkin,

- 1 öğretmen ise olumsuz tutumlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarına ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenlerden,

Ö16: “İlk defa gördükleri için meraklı olmalarından kaynaklı önyargıları yok küçük yaşta oldukları için önyargıları yok ama bir 4. sınıf öğrencisine sorsan önce bir geri çekiliyorlar çünkü yaş olarak da önyargı geliştiği için önceden aldıkları duyuları kafalarında farklı yorumlayarak korkarak geliyorlar derse ama öyle olmadıklarını görüyorlar ama 2’lerde önyargı olmadığı için daha rahatız oyunlarla, şarkılarla zaten onların sevdikleri şeyler...”

Ö10: “Çok seviyorlar, sınıf ilerledikçe hem sevgi hem ilgileri azalıyor İngilizceye karşı. Küçükken özellikle 2.sınıflarda çok keyifli geçiyor dersler. Seviyorlar yalnız evde aile desteği çok önemli.”

Ö3: “Öğrenmeye çok istekliler çoğunluğu diyeyim tabii hepsi öyle olmuyor da bazıları ön yargılı ben söyleyemiyorum ben konuşamıyorum işte dilim dönmüyor öğretmenim böyle şeyleri var ama geneli meraklı konuşmak için gayret ediyor çaba gösteriyor yani ilgi merak var açıkçası korku yok yani ileriki seviyede daha bir korku oluyor yabancı dile karşı bu seviyede korku yok hata yapma korkusu yok fazla yok öyle söyleyeyim hata yaptığında sorun yapmıyorlar mesela birbirleriyle çok dalga geçer öbür sınıflar büyük sınıflar ama bunlarda o kadar değil çünkü hepsi birbirinin farkında zaten hata yapma korkuları yok istedikleri gibi konuşup istedikleri gibi davranıyorlar o güzel.”

diyerek 2. sınıf öğrencilerini 4. sınıf öğrencileriyle karşılaştırmış ve 2. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı daha ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

Ö13: “...farklı dil öğrendikleri için oyunlarla, gösterilerle genel olarak seviyorlar İngilizceyi, çok ilgililer, çok meraklılar.”

Ö6: “...çok istekli çok mutlular. Şarkılar var oyunlar var onların eğlenebileceği sıkılmıyorlar derste hiçbir şekilde, etkinlikler yapılıyor kes yapıştırma etkinlikleri o yüzden çocuklar mutlu bu konuda. Konular basit düzeyde alındığı için de çocukların başarı düzeyleri yükseliyor bu da çocukların özgüvenlerinin yükselmesini sağlıyor.”

Ö21: “Küçük oldukları için tutumları olumlu derse girdiğim zaman seviyorlar. Genel olarak katılmaya çalışıyor öğrenmeye gayret ediyorlar.”

diyerek çocukların yaşlarına uygun çeşitli etkinliklerle İngilizceyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Ö19 ise şu sözleriyle öğrencilerin ilk baştaki olumsuz tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir.

“Sene başında gerekli görmüyorlardı İngilizce ne işe yarayacak diye düşünüyorlardı bilgisayar oynarken mi kullanacağız diye soruyorlardı. Sonra biraz şarkılarla, oyunlarla seviyorlar İngilizceyi ama zorlamadığın sürece ihtiyaçları olmadığı şeyi vermeyeceksin. Tutumları ilk başta daha kötüydü öğrenemeyiz, nasıl öğreneceğiz diyorlardı ama şimdi daha iyiler.”

Ayrıca, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarına ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö1: *“... tutum aileden kaynaklanıyor aslında. Eğer ailenin İngilizceye bakış açısı olumluysa, çocuk da olumlu bakıyor zaten buraya istekle geliyor ama yok ne yapacaksın İngilizceyi nolcak ki, ne işine yarayacak İngilizce ya da biz gördük de noldu gibi olumsuz tepkilerle karşılaştığında çocuk maalesef köreliyor, İngilizceye karşı direkt soğuma başlıyor, soğumayla birlikte ödev yapmaktan tutunda derse karşı isteksizlik yazılıya girmemeye kadar devam ediyor bu süreç. Çocukların şuan ki durumu gözlemlediğim kadarıyla istekli ailelerde biz göremedik bari onlar görsün şeklinde yaklaşıyorlar olumlu tutumları.”*

diyerek çocuğun tutumunun aileden kaynakladığını ve genel olarak öğrencilerin ilgili olduklarını vurgulamıştır. Bunların aksine, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarına ilişkin olumsuz görüş belirten tek öğretmen,

Ö11: *“İlgisi olan bir hayli az. Ama aile baskısıyla da İngilizce çok geçerli olduğu için o yönden çocuklardan çok aileler ilgileniyor. Kursu bile gönderen veliler var bu yaşta.”*

diyerek ailelerin çocukları için İngilizceyi gerekli gördüklerini ve kursu gönderdiklerini ancak çocukların İngilizceye karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerinde de görüldüğü gibi, 2. sınıf öğrencilerinin sınıfta uygulanan oyun, şarkı gibi etkinliklerle İngilizceye karşı olumlu tutum kazandıkları söylenebilir.

Programın Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uyumu

İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programında programın Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ilke ve kriterlerine uyumlu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlere Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni konusunda bilgileri olup olmadığı sorulmuştur. Görüşülen öğretmenlerin tamamı başvuru metni hakkında herhangi bir bilgileri olmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 27’de ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını uygulama sorunları teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 27.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Uygulama Sorunlarına İlişkin Bulgular

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Uygulama Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	
Sınıf Ortamı	29
Öğrenciler	21
Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri	16
Planlama	14
Ders Kitabı	9
Veliler	8
Program	6

Sınıf Ortamı

Sınıf ortamından kaynaklı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama sorunlarına ilişkin 29 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden,

- 21’i sınıf ortamından kaynaklı olası sorunlar olabileceğini,
- 8’i ise sınıf ortamından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

21 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında sınıf ortamından kaynaklı olası sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı görsel ve işitsel yöntem ve tekniklere dayandığı için öğretmenler sınıfta teknolojik donanım olmamasını ve ayrıca sınıfın kalabalık olmasını programın uygulanmasında karşılaşılabilecek olası sorun olarak ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf ortamında kaynaklı olası sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö21: *“Teknolojik donanım yoksa okulda, sınıfta o sorun olabilir. Çocuk izleyerek öğrendiği için onun teknolojik olarak desteklenmesi lazım. Zaten kitapta da CD’den izletin diyor o imkân yoksa nasıl izleteceksin çocuğa.”*

Ö12: *“Okulların fırsatları eşit olmayabilir. Sorun en çok elinde gerekli materyal, araç-gereç yoksa bu olur bence...Sınıf mevcutları çok olursa sıkıntılı olur.”*

Ö6: *“Sadece fiziksel şartlarla ilgili sorunlar benim görebildiğim kadarıyla. Benim girdiğim sınıflar 20 kişi, 20 kişide uygun ülkemize göre daha kalabalık sınıflarda ne kadar uygulanabilir tartışılır tabii sorunlar olacaktır.”*

Ö3: *“Kalabalıklığı mesela benim sınıfım 23 kişi o bile bazen fazla geliyor yani herkesi kontrol edemiyorsunuz ya da odaklanıp odaklanmadıklarını farkedemiyorsunuz ya da derse katamıyorsunuz...özellikle küçük sınıflara indikçe sayının daha da az olması lazım yani 10-15 kişi çok ideal 15 kişiyi aştı mı gerçekten 2. sınıfta sıkıntı.”*

Ö17: *“Teknoloji anlamında da yetersizse o zaman gerçekten öğrenmede sorun yaşıyorsunuz kalıcı olmuyor.”*

Ö14: *“Teknoloji yoksa, bilgisayar projeksiyon yoksa dinleyebilecekleri bir yer yoksa sadece öğretmenin söylemesiyle çocuklar öğrenemezler bu sorun olabilir. Kalabalık sınıflar sorun olabilir.”*

8 öğretmen görev yaptıkları okullarda teknolojik donanım olmamasından ve sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf ortamından kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö7: *“Okulda görsel materyalleri yansıtıcıdan gösterememek büyük sorun oldu sözde program görselliğe dayalı ama biz yapamadık.”*

Ö3: *“Ben materyal konusunda sıkıntı çektim eksikti. Onun dışında kalabalık benim için kalabalıktı bu yaş grubu için 23 kişi kalabalıktı.”*

Ö14: *“...teknoloji kullanmadığım bir sınıfta sadece kitaptan, ki kitapta hiç yazı yok sadece resim var, anlattığım için çocuklar öğrenemediler anlayamadılar.”*

Ö9: *“...her sınıfta bilgisayar olmamasından kaynaklı sürekli siz materyal getireceksiniz siz bir şey getireceksiniz ama sınıflarında bilgisayar olan öğrencilerimizde sıkıntı yok onlarla sürekli bir şey bulabiliyoruz kitaptaki aktiviteleri*

uygulayabiliyoruz dinleme metinlerini oyunları şarkıları yapabiliyoruz. Olmayan sınıflarda tabii sıkıntı oluyor aynı derecede programı uygulayamadığımız için kendiniz bir şeyler getirip kendiniz o boşluğu doldurmaya çalışıyorsunuz.”

Ö20: *“Bizim tek sorunumuz program görsel ve işitsel dayalı tamamen. Bizim teknolojik donanımımızın olmaması bizim sıkıntımız buydu.”*

Öğrenciler

Öğrencilerden kaynaklı ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama sorunlarına ilişkin 21 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden,

- 10’u öğrencilerden kaynaklı olası sorunlar olabileceğini,
- 11’i ise sınıf ortamından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

10 ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında öğrencilerden kaynaklı olası sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler küçük yaştaki öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olduğunu ve kolay sıkıldıklarını ve bu nedenle sürekli farklı etkinlikler uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı olası sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö9: *“Bu kadar küçük bir yaş grubuna hitap etmek çok zor bir kere çok aktif olmak zorundasınız sürekli bir şey bulmak zorundasınız aynı oyunu ikinci kez bile oynamak istemeyebiliyorlar sürekli oyun bulmak zorundasınız farklı oyunlar farklı şarkılar farklı aktiviteler bulmak zorundasınız çok yoruluyorsunuz onlara hitap etmek çok zor. Tabii sürekli değişik bir şey getirmek zorundasınız yani çok aktif olacaksınız bir kere... hemen sıkılıyorlar hemen kopuyorlar bir kere motivasyon süreleri on dakika en fazla ondan sonra hemen kopuyorlar sürekli o yüzden değişik bir şey bulup onları bağlamamız gerekiyor.”*

Ö17: *“Tekrar etmemesi bir sorun çünkü çok hızlı unutuyorlar ders sadece 2 saat evde tekrar etmiyorsa sorun oluyor. Birgün önce çok iyidir öğrenmiştir her soruya yanıt veriyorlardır ama ertesi gün evde tekrar etmiyorsa çok çabuk unutuyorlar tekrar edilmemesi sorun çıkartabilir.”*

Ö19: *“Çocuk ihtiyacı varsa alacaktır İngilizcenin ihtiyaç olduğuna inandırılmalı çocuk İngilizceye ihtiyaç duymayabilir ihtiyaç, ilgi olmalı...”*

Ö12: “...çocukların yaşı küçük olduğu için İngilizce açısından sorun yaşayamıyoruz ama sınıf kurallarında sorun yaşıyoruz. Devamlı tuvalete gitmek istiyorlar, devamlı izin istiyorlar, dikkatleri çabuk dağılıyor. O yönde biraz sıkıntımız oluyor.”

11 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında öğrencilerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olması, ikinci bir öğretime alışamama ve hazırbulunuşluklarının düşük olması gibi sorunlar belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö20: “...Dikkatleri çok çabuk dağılıyor on dakika sonra dağılıyor ya da arkadaşlarını şikâyet etme alışkanlığı çok fazla bu yaşta sürekli o şunu dedi bunu yaptı şeklinde...”

Ö15: “Bazı öğrenciler sıkıntı yaşıyor o da belki de çocukların, okulun bulunduğu ortamla alakalı bir şey altyapıları olmadığı için olabilir anaokuluna gitmeme gibi ya da bazı kreşler artık İngilizce eğitimine başladı bu konuda eksikleri olanlar illaki geriden geliyor...”

Ö2: “...çocukların ilk başta alışamaması çünkü hep sınıf öğretmenlerine alıştılar ya başka öğretmeni ilk başta kabullenemediler...”

Ö13: “İlk aşamada çocukların dikkatini sürekli uyanık tutmak çok zor oldu, farklı aktiviteler uygulamak zorunda kaldım. Anlamayan, dinlemek istemeyen, farklı telaffuz olduğu için yazmayla okuma arasında çocukların sıkıldığı noktalarla karşılaştım. İki saat dersimiz var, boş geçiremiyorsunuz, illaki programı yetiştirmek için. Sürekli oyun halinde öğrenmek istiyorlar, ödül almak istiyorlar. Yazma düzenlerinin çok olmaması, çok ısrar ettiler benim söylediğim gibi yazmaya, ben her ders defterlerine bakarak ders anlattım, ne yazdıklarını ne dinlediklerini.”

Ö19: “Çocukların hazırbulunuşlukları en alt seviyedeydi. Çocuklar 2. sınıfa başladığında biz İngilizce dersi mi görüyoruz oldular. İlk 1-1,5 ay İngilizceye alıştırmakla geçti, hazırbulunuşluk yoktu öğrencilerin merkez okullardakilere göre.”

Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri

Öğretmenlerin mesleki niteliklerinden kaynaklı ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama sorunlarına ilişkin 16 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden,

- 3'ü öğretmenlerin mesleki niteliklerinden kaynaklı olası sorunlar olabileceğini,
- 13'ü ise kendi mesleki niteliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

3 ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programının uygulanmasında öğretmenlerin mesleki niteliklerinden kaynaklı olası sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, ikinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine inememe ve bazı öğretmenlerin derste yazma becerisine de odaklanıp öğrencileri İngilizceden soğutabileceğini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğretmenlerden kaynaklı olası sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö18: *“İlk defa bu yıl 2. sınıfta İngilizce dersi var, öğretmenlerin bu yaş grubu çocukların seviyelerine inememeleri sorun olabilir. Lisede çalışanlar ortaokul seviyesine inemiyor ki bırakın ilkökul seviyesine inecek.”*

Ö15: *“Küçük yaş grubu yazma konusunda zorlanıyor, yazma ben yaptırıyorum diyen arkadaşlar var üç beş kere yazdırıyorlar bence çok yanlış çünkü çocukları sevdirelim derken tam dersine dersten de soğutabiliriz bu konuda belki sıkıntılar çıkabilir.”*

13 öğretmen ilk defa ikinci sınıfta görev yapmanın sonucunda öğrencilerin seviyelerine inememe ve öğrencileri farklı etkinliklerle sürekli derse odaklama konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin kendilerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö17: *“Çocuklar çok aktif, oturtamıyorsun, çocukları sürekli meşgul etmelisin büyük yaş gruplarında kolay ama bu yaşta zor ilk 1-2 ay bende zorlandım.”*

Ö5: *“Daha hiç 4'lere bile girmemişim ben hep 8. sınıflara girdim 11 yıldır çalışıyorum hep 7, 8. sınıflara girdim o yaş grubundan aniden 2'lere girince biraz ilk 1-2 ay zorluk yaşadım onların seviyesine inmekte. Davranışlar, hareketler, ses tonum bile değişti 2. sınıf olduğu için.”*

Ö6: “İlk zamanlarda ilk 1-2 ay çocukların nasıl cevaplar verebileceği veya onların seviyelerini tahmin etme konusunda sıkıntı yaşadım. Daha sonra derslere girdikçe benim girdiğim sınıf sayısının da çok olmasından dolayı bunu rahatlıkla aştım.”

Ö15: “En başta tecrübesizlikten dolayı biraz yaşıyorsun çünkü ilk defa 2'lere uygulanan bir program hani acaba ne yapacağım diye tedirgin oldum, nasıl yapıcım, nerden bulucam yazdırmayacaksın da ben tereddüt yaşadım.”

Ö3: “İlk başta çocukların psikolojisini anlamak konusunda biraz zorlandım ben 2. kademeye girdim genellikle onların düzeyine inmek ilk başlarda benim için çok zor oldu açıkçası nasıl davranacağım...”

Ö13: “Çok yorucu oldu birinci dönem zorlandım öğretmekte, çünkü onlarda yeni bir dile, yeni bir öğretime alışık değil ilk 3-4 ay çok yoruldu ama şuan herşey düzene girmiş durumda. Onlar bana, ben onlara, ders yöntemimize, ne yapmamız gerektiğine, amacımızın ne olduğuna bunları anladığımız için. Bu yaş grubunda kullanılan yöntemlerde çok farklı, sınıf öğretmeninin uyguladığı yöntemlerle çok farklı, onların zihinlerini sürekli açık tutmak çok yorucu en büyük problem bu zaten.”

Planlama

Planlamadan kaynaklı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama sorunlarına ilişkin 14 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden,

- 2'si planlamadan kaynaklı olası sorunlar olabileceğini,
- 12'si ise planlamadan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

2 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında planlamadan kaynaklı olası sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler programın okulların fiziki şartları düşünülmeden oluşturulduğunu ve ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin planlamadan kaynaklı olası sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö15: “Bir kere zaten her sınıfta bilgisayar ve projeksiyon olması gerekiyor çocukların ilgisini çekmek için. Çocuklara sadece kuru kuruya kitap veriyoruz hani belki her sınıfta çocukların birebir dinleme etkinliği yapma şansı olsa çok farklı şeyler

çıkabilir. O konuda ülkemizde her zaman yaptım oldu usulü yapıyoruz biz hiçbir zaman altyapıyı düşünmüyoruz.”

Ö10: *“Ders saatinin az olmasından dolayı sıkıntı olabileceğini düşünüyorum. Bir dil öğrenilmesi için iki saat yetersiz. Derse hazırlık, toparlanması çocukların, derse geçiş 40 dakikanın yarısını verimli kullanabiliyoruz.”*

12 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında planlamadan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yeni uygulanmaya başlanan programla ilgili bilgilendirilmeme, hizmetiçi eğitim alamama, ders kitaplarının okullara zamanında gönderilmemesi ve ders saatlerinin yetersiz olması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yukarıda belirtilen öğretmenlerin yaşadığı sorunların planlamadan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Aşağıda öğretmenlerin planlamadan kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö13: *“Programla ilgili öğretmenler kesinlikle bilgilendirilmeli bence bu sene ilk senesi olduğu için yapılmalıydı. Verilen programda da neyin nasıl yapılacağı çok belli değil.”*

Ö3: *“....pedagojik eğitim gerekiyor yani ön bir şey gerekiyor seminer olabilir çocuklara yaklaşım konusunda olabilir unutuyoruz çünkü benim on birinci yılum on yılda belli bir şey geliştirmişim kendime göre tavır, davranış yani onlara karşı nasıl davranacağım nasıl yaklaşacağım ya da o çocuk onu ne kadar algılayabilir ne kadar yapabilir ne derece düşmem lazım ne kadarını anlıyor bunu kavramam baya zor oldu. Hizmet içi eğitim bence verilmeli kesinlikle ortaokuldaki bir öğretmen direkt 2. sınıfa olmamalı bence ilkokul İngilizce öğretmenliği farklı olmalı ekstra eğitim olmalı.”*

Ö6: *“...bununla ilgili eğitim sene başında seminer döneminde verilebilirdi. Kısada olsa eğitim verilebilirdi o yaş grubuna nasıl davranmamız konusunda...”*

Ö17: *“Şimdiye kadar işte kitaplarımızda sorun vardı. Kitaplarımız ilk 2 ay gelmedi ben farklı internet sitelerinden bulup çünkü bende ilk defa 2. sınıflara giriyorum ne öğreteceğiz bilmiyordum bir kılavuz kitabımızda yoktu önce karşılaştığımız kitap sorunuydu. Kitaplar bize zamanında gönderilmeliydi”*

Ö1: *“Henüz kitabımız gelmemişti 1,5 ay kitapsız bir şekilde derse girdik. İnternetten sürekli araştırıyorduk acaba ne öğreteceğiz, ne yapsak alfabeden mi başlanacak, adını sormadan mı, nasılsın mı denecek çok muallakta kaldık sürekli*

arkadaşlarla iletişim içerisindeydik, acaba bunu mu öğretsek iyi olur şeklinde diyalog içerisindeydik. Müfredatla ilgili internette açık net bilgiler yoktu ya da şu kitap verilecek indirilsin şeklinde bir şey yoktu. Sonra sonra biz bunu gördükçe internete düştükçe demek ki bu öğretilecek bizde birşeyler öğrenmeye başladık. Ama net bir şey yoktu.”

Ö17: “...ders saati biraz daha artırılmalı 2 saatte çok bir şey yapamıyorsunuz çocuklar çok aktif dikkatleri çok çabuk dağılıyor...”

Ders kitabı

Ders kitabından kaynaklı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama sorunlarına ilişkin 9 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden,

- 3’ü ders kitabından kaynaklı olası sorunlar olabileceğini,
- 6’sı ise ders kitabından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

3 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında ders kitabından kaynaklı olası sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, ders kitabındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olabileceğini ve öğretmenlerin ders kitabını kullanmada zorluk yaşayabileceğini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin ders kitabından kaynaklı olası sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö17: “Çocukların dinleme metinlerini anlamaması bence bu büyük sorun olabilir. Kitabın CD’si var ama çocukların büyük çoğunluğu dinleme metinlerini dinleyip anlayamıyorlar o problem onlara ağır gelebilir.”

Ö7: “Ders kitabı çok basit kalmış sadece dinleme var yazı hiç yok çok şaşırdık önceki kitaplardan farklı kitabı kullanmakta öğretmenler zorluk çekebilirler çünkü hiç yazı yok kitapta.”

6 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında ders kitabından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ders kitabındaki alıştırmaların yetersiz olması ve kitabın boyutuyla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin ders kitabından kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö20: “Benim en çok sıkıntı yaşama nedenim kitabın yetersizliği örneklerin az oluşu, etkinliklerin olmaması.”

Ö3: “...eksik geldi bana dışardan çok tamamlamak zorunda hissettim materyal sonra ek etkinlikler o etkinlikleri düzenlemek ayarlamak zamanı ayarlamak o konuda kitap bana eksik geldi.”

Ö15: “Kitap çok boş öyle buldum belki yabancı kaynaklardan yardım alınabilir birebir uygulayalım demiyorum ama kitap güncellenebilir kitabın eksigi var.”

Ö19: “Kitapta zorluk çektim şekil olarak zorluk çektim. Diğer kitaplar A2 olarak görünürken o yan olduğu için zorluk çektik.”

Veliler

Velilerden kaynaklı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama sorunlarına ilişkin 8 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden,

- 5’i velilerden kaynaklı olası sorunlar olabileceğini,
- 3’ü ise velilerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

5 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında velilerden kaynaklı olası sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerin çocuklarının dersleriyle ilgilenmemesini olası bir sorun olarak belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin velilerden kaynaklı olası sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö2: “Veliler önemli etken oluyor eğitim seviyesi yüksek olan veli ya da bilen İngilizceyi daha iyi ilgili oluyor çocuğa evde tekrarlanıyor kontrol ediliyor ama kimisi verdiğim gibi yapmadan geliyor anlamıyor destek olan olmayan o da bir sorun olabilir.”

Ö7: “Çevre, ailesinin desteği de önemli evde tekrar etmiyorsa aile desteği olmuyorsa sorun, telaffuz çok fazla geliştiremeyebilirler.”

Ö1: “Veliden kaynaklı sorunlar olabilir. Veli bir kere İngilizceye karşıysa size de çok olumlu bakmıyor bu sefer de biz çocuğa birşeyler öğretmeye çalışırken veliyle karşı karşıya gelebiliyoruz ki oldu. Gavurca değil mi şeklinde tepkiler alıyoruz.”

Ö17: “Çocukların evde pratik yapmaması olası sorun olabilir. Aile desteği çok önemli. Aile İngilizce bilmeyebilir ama bir bakın ilgilenin ne yaptınız ne ettiniz şeklinde...”

3 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında velilerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, velilerin İngilizceye karşı olumsuz tutumları ve çocuklarına destek olamamaları gibi sorunlar belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin velilerden kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö19 : *“Aile İngilizceye ihtiyaç duymadığı için çocukta onu önemsemiyor matematik, Türkçe daha değerli. 2. sınıfta İngilizce dersi olduğunu ikinci dönem öğrenen aileler oldu...”*

Ö11: *“...annem/babam İngilizce bilmiyor bende ödev yapmadım diyor bu sorun.”*

Ö10: *“Bizimki gibi okullarda çoğu velimiz cahil, okuma yazması yok onla ilgili sorun yaşıyoruz. Aile desteği olmuyor, çocuklar burada öğrendiğiyle kalıyor.”*

Program

Programdan kaynaklı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama sorunlarına ilişkin 6 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden,

- 2’si programdan kaynaklı olası sorunlar olabileceğini,
- 4’ü programdan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

2 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında programın kendisinden kaynaklı olası sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler programın farklı zekâ türlerine hitap etmemesi ve programın sürekli teknoloji kullanımını gerektirmesini olası sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin programın kendisinden kaynaklı olası sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö10: *“Program sadece dinleme ve konuşmaya odaklanıyor, çoklu zekâya göre o becerileri gelişmemiş öğrencilerde sorun olabilir.”*

Ö9: *“En büyük sıkıntı programın sürekli teknoloji kullanımını gerektirmesi. Teknolojisi olmayan okullarda bu programın uygulanması zor olabilir.”*

4 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni programın uygulanmasında programın kendisinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, programın içeriğinin öğrencilerin seviyelerine ağır geldiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin programın kendisinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö10: “Programın içeriğiyle ilgili sorun yaşadım. Ağır cümlelerin olması, konusu basit görünen kelime düzeyinde olan ama aralarına serpiştirilmiş ufak tefek cümlelerin konulması kılavuz kitapta bize bu şekilde yönergelerin verilmesi sıkıntı yarattı. Yapsam mı atlasam mı diye düşündüm. Daha basite indirgenebilir. Konular artırılabilir aynı düzeyde ama çeşitlendirilebilirdi çünkü çok erken bitti konularımız.”

Ö1: “4. sınıf yerine 2. sınıfa çekilmesi gayet başarılı iyi de oldu ancak 2’ye çekilmiş olması konuyu basitleştirmede ya da öğrencilerin düzeyine indirgenmeden ya da yeterli düzeyde indirgenmeden direkt çocuklara siz İngilizce öğreneceksiniz 2. sınıfta denilmesiyle olay başladı, gösterilen İngilizce basit anlamda onlara ne kadar kulak dolgunluğu bile olsa çevre koşulları yaşadıkları yerde etkilediği için özellikle bu çevrede çok zorlandıklarını gördüm İngilizce konusunda.”

Ö7: “Yani şarkılar oyunlar kendi getirdiklerim daha uygun oldu çünkü programdaki kelimeler ağır geldi şarkılarda anlayamıyorlar çevirmen gerekiyor çocuk öğrenmek istiyor anlamını farklılığını görmek istiyor.”

Çizelge 28’de ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü yönleri teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 28.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	
Kazanımlar	6
İçerik	9
Öğrenme-Öğretme Süreci	19
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	-
Dil Becerileri	20
Etkililik	18
2. Sınıfta İngilizce Öğretiminin Faydaları	30
Programın 2. Sınıf Öğrencilerine Uygulanabilirliği	20

Kazanımlar

6 öğretmen program kazanımlarına ilişkin güçlü yönler belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö21: *“Amaçlar çocuklara uygundu temel düzeydi ve büyük çoğunluğu kazandırıldı.”*

Ö5: *“...çok güç bulmuyorlar algılayabiliyorlar seviyesine uygun buluyorum kazanımları...”*

diyerek kazanımların çocukların bilişsel seviyelerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında,

Ö4: *“Bir kere sevdireyor İngilizceye karşı olumsuz bir şey var öğrencilerde yapamam edemem hani en küçük çocukta bile yapabilirim duygusu kazandırıyor bu kadar basit seviyede başlaması sevdireyor eğlendiriyor başlangıç için çok güzel bir şey bence, önce severlerse eğlenirlerse her şekilde ödevi de mesela hiç ödev yapmayan çocuk ödevi de yapıp geliyor o yüzden gayet güzel.”*

diyerek programın öğrencilerde İngilizceye karşı olumlu tutum kazandırdığını belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu söylenebilir.

İçerik

9 öğretmen program içeriğine ilişkin güçlü yönler belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö8: *“...konuların basitten zora doğru gidişi... konular o şekilde gidiyor mesela ilk önce kelimeler öğretiliyor sonra işte onlarla ilgili etkinlik sonrasında hani onla ilgili cümle kurabilmeye kadar gidiyor. Basitten zora doğru gidiyor.”*

Ö9: *“Temalar güzel sınıflandırılmış çocukların yaşlarına uygun, aşama olarak kolaydan zora güzel gidiyor...”*

Ö13: *“Günlük hayata yönelik konular sunması programın iyi yanı.”*

Ö14: *“...ilgi çekici konular...”*

diyerek içeriğin basitten zora doğru ilerlediğini ve öğrencilerin ilgisini çeken günlük hayattan konulardan oluştuğunu belirtmişlerdir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

19 öğretmen program öğrenme-öğretme sürecine ilişkin güçlü yönler belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö7: “Görselliğe bu yaş grubunda önem verilmesi programı güçlü kılıyor.

Etkinlikler ilgi çekici İngilizceyi sevdireyor çocuklar sıkılmıyorlar.”

Ö10: “Görsellerin olması, boyamaların olması, kesme-yapıştırma etkinliklerinin olması. Bunların hepsi çocuklar için ilgi çekici, keyif alarak yapıyorlar bu etkinlikleri.”

Ö2: “Görsel ağırlıklı olması güzel, animasyonlarla desteklenmesi çok güzel şarkılara yer verilmiş...”

Ö11: “...çocuğa oyunlarla öğretmesi...”

Ö15: “...konuların şarkılarla desteklenmesi...”

diyerek programda yer verilen görsel yöntem ve teknikler ile farklı etkinliklerin çocukların ilgisini çektiğini vurgulamışlardır.

Ö4: “Drama çok güzel fikir dramayı bu yaş grubu seviyor drama fikri kalıcı öğrenmeyi sağlıyor. 1. dönem vardı 2. dönem ilk defa bu hafta yaptıracağım dramayı ordaki oyunu İngilizce olarak canlandırıyorlar çok basit cümlelerle kurabilecekleri ama tahtaya çıkıp canlandırdıklarında karşılıklı iki üç cümle olsa da konuşabildiklerinde çok mutlu oluyorlar.”

diyerek drama yönteminin öğrencilerde hem kalıcı öğrenme sağladığı hem de öğrencilere konuşma imkanı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden,

Ö13: “Programdaki konuların sınıfta pair work, group work farklı etkinliklerle yapabilmemiz, çoklu zekâ da uygulayabilirsin beyin fırtınası da uygulayabilirsin çok farklı etkinlikler uygulayabilirsin sınıfta.”

diyerek programın farklı yöntem ve teknikleri uygulama imkanı sağladığını belirtmiştir.

Dil becerileri

20 öğretmen programda hedeflenen dil becerilerine ilişkin güçlü yönler belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenler programın temel hedefleri olan dinleme ve konuşma becerilerinin

çocukların iletişim kurmalarını sağladığını ve programın çocuklara günlük hayatta ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin dil becerilerine yönelik güçlü yönleri konusunda görüşleri şöyledir:

Ö8: *“Konuşma becerisini geliştiriyor çocuk bir kere başka bir dilde bir şeyler söyleyebiliyor ya da gidiyor veliye çoğu İngilizce bilmiyor zaten bizim velilerimizin söylüyor anlatıyormuş eve gittiğinde ben şunu öğrendim şu kelimeyi biliyorum işte bunları öğrenmesi bile bizim için çok büyük etken ... dinleme becerileri de zaten geliştiği için konuşabiliyor zaten dinleme becerisi gelişirse konuşamaz da konuşma becerileri açısından ileriki dönemlerde yeni neslin çok da zorlanacağını düşünmüyorum bu sistemde daha iyi olacağını düşünüyorum.”*

Ö12: *“Konuşabiliyorlar en güzel yanı bu. Şimdiye kadar bizim ülkemizdeki İngilizcedeki sorun biliyorum ama konuşamıyorum. Bu şekilde programlar devam ederse çok güzel İngilizce konuşan çocuklarımız olacak ileride. Konuşabilen, dinlediğini de anlayabilen bireyler yetiştirecek. Günlük konuşmaya ağırlık vermesi güzel.”*

Ö20 : *“... iletişimlerini çok güçlendiriyor program. İletişimsel olarak öğrenciler tarafından kullanılabilirliği. Giderken birbirlerine goodbye diyebiliyorlar. Konuşma ve dinlemeye odaklanıp iletişimsel olması.”*

Ö14: *“Çok fazla yazıya yönelik olmaması, dinleme ve konuşmaya yönelik olması.”*

Ö7: *“Konuşmaya önem vermesi...Dinlemeye odaklanması çocukların yabancı bir telaffuzla dinlemeleri güzel ben okusam o kadar etkili olmaz...”*

Ö1: *“Konuşma ağırlıklı olması, dinleme yönünün ağır basması. Bu iki becerinin ağırlıklı olarak vurgulanması güzel güçlü kılıyor. Okuma ve yazmanın olmaması...”*

Ö17: *“Dinleme yönünde olması, çocuklar o kadar çok seviyorlar ki birşeyi dinleyip anladıklarında çocukların özgüvenlerini geliştiriyor. Çocuk o yaşta farklı bir dil konuşmaya başlıyor bu özel anaokullarına gidenler için çok sıradan bir şey ama bizim buranın gelir seviyesi biraz düşük taşınmalı öğrencilerimiz var zaten çok farklı geliyor çocuklara...”*

Ö13: *“Çocuğa günlük hayatta kullanacağı becerileri sınıf içinde kazandırmaya yönelik olması bence en güzel yanı.”*

Öğretmen görüşlerinden görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmasını desteklediği ve böylelikle bir dili konuşmama sorununun çözüleceğini düşündükleri söylenebilir.

Etkililik

Programın etkililiğine ilişkin 18 öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö4: *“Çocuklar üzerinde gayet etkili çocukların yaşına uygun amaçlar ve içerik var, çocuklar seviyorlar.”*

Ö12: *“Olumlu yönde öğrencilerin öğrenmelerini etkiliyor. Teknoloji diyoruz elinizdeki imkânlar bu programı uygulamaya yönelikse olumlu sonuçlar alınabiliyor, birçok şeyi öğrendiklerini görüyorum. Sene başındaki durumlarıyla şimdiki durumlarına baktığımda pek çok kelimeyi, kavramı öğrendiler. Program bence güzel, etkili çocuklar açısından, öğretebiliyoruz öğrenebiliyorlar.”*

Ö5: *“Programı etkili buluyorum zaten bu şekilde başlanabilirdi. 4’lerde de zaten öyleydi ilk ünite tanışma üzerine yine 2’lerde de tanışma üzerine başlayıp devam ediyor ben yeterince etkili buluyorum programı çocukların yaşına uygun buluyorum.”* diyerek programı çocukların seviyelerine uygun olması ve bu nedenle öğrenmelerini olumlu yönde etkilemesi nedeniyle etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

Ö6: *“Genel olarak etkili program ama şartlar neyi gösterir gelecekte daha yeni uygulanan program o zaman çıktıları üç dört sene sonra belli olacak bence şu anda kestirmek zor etkililiğini. Ben programı elimden geldiğince uygulamaya çalışıyorum yapmaya çalışıyorum. Kalabalık sınıflarda farklı okullarda ne kadar etkili olur onu bilmiyorum. Program dinleme ve konuşma odaklı bu yüzden sınıf ortamının rahat olması teknolojik olanakların olması gerekir.”*

Ö15: *“Bence etkili özellikle yeni başlayan bir şey biz bunun etkililiğini ne zaman iyi farkedebiliriz bu çocuklar 4. sınıfa geldiğinde farkedebileceğiz o zaman yazılı sınavlar olmaya başladıklarında çok daha net görebileceğiz.”*

diyerek programı genel olarak etkili bulduklarını ancak programın çıktılarının gelecekte görülebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, programın genel olarak etkili olduğu ancak öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki gerçek etkilerinin ileriki yıllarda anlaşılacağı söylenebilir.

2. Sınıfta İngilizce Öğretiminin Faydaları

2. sınıfta İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin 30 öğretmen görüş bildirmiştir.

- 20 öğretmen ikinci sınıfta yabancı dil öğrenmenin bilişsel yönden faydalarına ilişkin ve
- 10 öğretmen ikinci sınıfta yabancı dil öğrenmenin duyuşsal yönden faydalarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında 2. sınıfta İngilizce öğretiminin faydalarına ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö21: “2. sınıfta İngilizce dersinin çok yararlı olduğunu düşünüyorum çünkü *critical period (kritik dönem) var 11 yaşından sonra zorlaşıyor dil öğrenmek. Çocuklar zaten 2. sınıfta öğrenmeye açık oluyorlar ne verirsiniz alıyorlar...*”

Ö15: “*Küçük yaşta yabancı dil eğitimi çok etkili bir şey zaten bu yüzden de diyorlar ya ağaç yaşken eğilir ben ona çok inanıyorum çünkü hem 2'lere hem 4'lere giren bir öğretmen olarak 2'lerde telaffuzları çok rahat yapan çocuklarım var çok rahat öğrenen çok güzel telaffuz eden ama 4'lerde aynı kelimeyi okuyamayan çocuklarım var bu yüzden bence çok etkili ilerde daha çok etkili olacaktır.*”

Ö14: “*Daha erken yaşta İngilizce öğrenmelerinin tabii ki avantajları var. Çok daha akıllarında kalabiliyor, daha eğlenceli buluyorlar İngilizceyi ve çok etkili öğreniyorlar küçük yaşta başladıkları için. O yüzden bence çok iyi olmuş küçük yaşta başlamaları olumlu görüyorum.*”

diyerek 2. sınıfta İngilizce öğrenmenin öğrencilerin kolay öğrenme ve etkili öğrenme gibi bilişsel yönden faydalarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, görüş belirten öğretmenlerden,

Ö17: “*Bence çok uygun 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamaları. Zaten çok cümleler bazında değil de kelimeler bazında öğreniyoruz. Günlük duydukları kelimelerin İngilizcelerini öğrenmeleri onlar için çok ilginç ve enteresan geliyor.*”

Ö1: “*Çocukların İngilizce öğrenmeye erken yaşta başlamaları onlarda dil öğrenme merakı uyandırdığı için güzel.*”

Ö10: “...çocukların algı, ilgilerinin çok açık olduğu bir dönem o yüzden pozitif yanları var. Bir kere çok ilgililer, algıları çok açık...”

diyerek 2. sınıfta İngilizce öğretiminin öğrencilere duyuşsal yönden sağladığı faydalara odaklanmışlardır.

Ayrıca, 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerle daha önceki uygulamada ilk defa 4. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamış olan öğrencilerin karşılaştırılmasına ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö9: “Çocukların tabi ki erken yaşta başlamaları çok iyi oldu. Hani çocuk ne kadar erken başlarsa İngilizceyi daha iyi öğreniyor daha kalıcı oluyor özellikle 4.sınıftaki konulara daha hani hazırloluşluk açısından da daha hazır geliyor birçok şeyi öğrenmiş olarak temelini almış olarak geleceği için çok iyi oldu bize de yardımcı oldu...”

Ö12: “Çocukların 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamaları bence daha faydalı oldu. Normalde 4. sınıfta başlıyordu şimdi 2. sınıfta başladıkları zaman 4. sınıfta öğrendikleri kelimelerin yaklaşık yarısını şimdiden öğrenmiş oldular, hiç zorlanmadılar, gayet güzel oldu. Kelimeleri gördüklerinde tanıyabiliyorlar, okuyabiliyorlar. Daha küçük yaşta olduklarından dolayı daha çok ilgilerini çekiyor, daha iyi ezberleme kapasiteleri var, daha iyi öğreniyorlar.”

Ö19: “2’de başlamak 4’te başlamaya göre daha iyi bilişsel olarak hazır olacaklar, 3’de daha hazır olacaklar, 4’de geç oluyordu çünkü 3 saattir ama herşeyi bir anda vermeye çalışıyorsun ama şimdi 2’de başladığında konular bu sene mesela 4’de meyveleri gösterdim şimdi 2’de gösteriyorsun 4’de daha hazır olacaklar daha ayrıntılı şeylere girebileceksin.”

Ö3: “2. sınıf güzel bir seviye artık kreşlerde başlıyor erken yaşta olması güzel bence faydalı çünkü daha rahat kelime telaffuz daha çabuk kapıyorlar...4. sınıfta biraz daha sınavlar giriyor işin içine not giriyor ders modunda oluyor 2’ler dil öğreniyor havasındalar.”

diyerek 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin 4. sınıfta başlayanlara göre daha ilgili oldukları ve daha kolay öğrendikleri, 2. sınıfın 4. sınıfa hazırlayıcı olacağı ve 4. sınıf öğrencilerinin sınav odaklı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Programın 2. Sınıf Öğrencilerine Uygulanabilirliği

20 öğretmen programın 2. sınıf öğrencilerine uygulanabilirliğine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının 2. sınıf öğrencilerine uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö4: “6,5-7 yaşındakilere gayet uygun çok basit program biz 4. sınıflarla aynı mı olur diye düşünmüştük bilmiyorduk programı sene başında. Herşey çok basit, oyunlar var, dramalar var gayet basit eğlenebileceği şekilde yaşlarına uygun gayet basite indirgenmiş.”

Ö12: “...uygulanabilir çok ağırlıklı dilbilgisi yok, kelime üzerine daha çok, günlük konuşmalar üzerine yaşlarına seviyelerine uygun.”

Ö5: “Tabii ki uygulanabilir ama kesinlikle daha ağırı uygulanamaz yani mesela ünitelerimiz genelde kelime üzerine mesela classroom objeleri, hayvanlar var vücudun bölümleri renkler sayılar bunlar mesela oyun parkında diye bir ünitemiz var orda simple present tense giriyor do/does yapısına yani kalıp have got/ has got kalıbı sadece iki kalıp var 2’lerde, diğerleri kelime üzerine biraz kalıplarda çocuklar zorlanıyor onu da sürekli soru cevap şeklinde pratik olarak algılıyorlar. Kalıba girer kalıp şeklinde anlatırsan algılama güçleşiyor. Kelime olarak mesela direkt bir derste öğrettiğim on kelime öğrettiysem onunu da ezberinde kalıyor yüzde doksanının. Program uygulanabilir ama biraz daha zor olursa çocuklara çok zor gelir bu defa 2. sınıfta en baştan cayabilirler. Kelime düzeyinde olması tam 2’lere göre onların düzeyinde yani bunun üstü zor gelebilir şuan tam ideal.”

Ö21: “Uygulanabilir, programda bu yaş grubuna uygun bence öğrenebiliyorlar zaten çok zor bir şey öğrenmedikleri için renkler, hayvanlar kolay konular. Oyunlarla öğretiliyor bu dönemde uygun bu yaşa bilgiye dayalı değil yaz çalış gibi bir sistem yok oyunlarla yapıldığı için uygun. 4’lerdeki gibi yazarak olsaydı çocuklar sıkılır zaten öğrenemezlerdi.”

diyerek programın öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu, yazma becerisine odaklanılmadığını ve böylelikle programın 2. sınıf öğrencilerine uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Programın 2. sınıf öğrencilerine uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö13: “Programı ben çocuklara çok ağır bulmuyorum. Sadece programda kelime sayısı çok fazla her ünitedeki. Bazı cümle grupları var, biraz hafifletilebilir öğretmen

tarafından çünkü çocuklar 3. sınıfta da görecekler, 4. sınıfta da uygulanabilir o zaman program.”

diyerek programda özellikle cümlelerin basitleştirildiği takdirde daha uygulanabilir olacağını belirtmiştir. Bunun aksine,

Ö6: “Bence uygulanabilir hatta bence bu yaş grubuna aynı konular üzerinde kelime sayısı artırılabilir bazı öğrencilere hatta büyük bir kısmına basit geliyor daha çok şey öğrenmek istiyorlar o yüzden biraz daha programa ekleme yapılabilir.”

diyerek programın uygulanabilir olduğunu ancak içeriğinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden,

Ö15: “Elde olan program Milli Eğitim programı uygulanabiliyor ama çok fazla ayrıntı da verebiliyor bazen o öğretmene kalıyor sınıfın seviyesi çok iyi değilse bunun en temelini vererek geçiyorsun çünkü çocuklar daha üst beceriyi deniyorsun alamıyorlar o zaman hiç kafalarını karıştırmak istemiyorum konuyu kapatıp geçiyorum. Sınıfın durumu da çok etkili...”

Ö1: “Mevcut program evet uygulanabilir ancak uygulanırken okulların durumu, öğretmenlerin durumu gerekirse öğretmenlerin yaşları da göz önünde bulundurulmalı. Pek çok okulda yaşça ileri olan öğretmenler 2. sınıf öğretmeni olduğunda yani artık branş öğretmenliğine alışmış, sürekli 6,7,8. sınıf verilmiş, gidip tekrar görevlendirmeye 2. sınıfa verildiğinde bu öğretmenler hem öğretmenler zorlanıyor hem çocuklarda kalıcı öğrenme sağlanmış olmuyor. Yaş önemli bu durumda 7 ve 8'lere giren öğretmenler ciddi, taviz vermeme adına, gidip şimdi 2'lerde ben taviz vermicem adına çocuklarla aranıza sınır koyduğunuzda o çocuk İngilizcede çok bocalıyor ve direkt soğuyor. Dolayısıyla bu şartlar düşünülerek bu program oluşturulmalı. Okulun durumunu İngilizce sınıfı olmadığı zamanda bu çok zor oluyor tüm bu şartları göz önüne aldığımızda sakınca yok.”

diyerek programın uygulanabilir olduğunu ancak uygulanabilirliğinde okulun şartları, sınıfın seviyesi ve öğretmenlerin durumu gibi bazı etmenlerin de etkili olduğunu savunmuşlardır.

Çizelge 29'da ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının zayıf yönleri teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 29.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	
Kazanımlar	2
İçerik	9
Öğrenme-Öğretme Süreci	13
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	-
Dil Becerileri	7
Etkililik	5
2. Sınıfta İngilizce Öğretimine İlişkin Olumsuz Görüşler	1
Programın 2. Sınıf Öğrencilerine Uygulanabilirliği	3
Farklı Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirlik	29

Kazanımlar

Program kazanımlarının zayıf yönlerine ilişkin 2 öğretmen görüş belirtmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö13: *“Bazı ünitelerde çocuklara çok ağır dilbilgisi ya da cümle yapıları verilmesi. Mesela how many sorusu, can kalıbı, where sorusu, here/there kelimeleri.”*

Ö19: *“Yaş seviyelerine uygun değil bazı kazanımlar...expressing likes/dislikes gibi kazanımların zor olması...”*

diyerek programda yer alan bazı kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, programın kazanımlarında özellikle cümle düzeyindeki kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu söylenebilir.

İçerik

9 öğretmen program içeriğine ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö3: *“Hafif kaldı içerik bence biraz daha fazla şey verilebilir içerik artırılabilir, kelime sayısı artırılabilir çünkü öğreniyorlar, zorlanmıyorlar.”*

diyerek içeriğin öğrencilerin seviyesine basit geldiğini belirtmiştir. Bunun aksine, öğretmenlerden,

Ö13: “*Öğrenme seviyesi düşük bir çocuk çok zor kavıyor kelime sayısı fazla olduğu için. 2. sınıf öğrencisi için 1. ünitedeki kırk kelime çok ağırdı. İyi olmayan öğrencilerin çok aklında kalmıyor, öğrenmek de istemiyorlar, sıkılıyorlar.*”

Ö10: “*Ünitelerde bazı kelimeler çocukların Türkçesini dahi bilmedikleri kültürel kelimeler kimono gibi, geleneksel bizim kültürümüzde olan kelimelerin kullanılması, aşına oldukları kelimelerin olması daha iyi olur.*”

diyerek içerikte bazı konuların öğrencilerin seviyesine ağır geldiğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, içeriğin sıralanışına ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö20: “*1. ünitedekiler 2. üniteye yok tamamen birbirinden kopuk içerik. Tamamen bağımsız 1. üniteye selamlaşmayı vermiş diğer ünitelerin hiçbirisinde bu yok. Sınıf eşyalarını vermiş diğer ünitelerin hiçbirisinde yok.*”

Ö19: “*...araştırılsaydı belki ilk “words” ile başlanmazdı ünitelere...*”

Ö15: “*Ünite sıralamaları farklı olabilirdi basitten zora doğru olması konusunda daha basit şeyler ilk döneme alınıp daha zor şeyler ikinci döneme kaydırılabilir. Örneğin, “in the classroom” ünitesi o ünite gerçekten çok yoğun bir ünite, çocuk daha alfabeyi yeni öğrenirken o üniteye geçince sıkıntı yaşıyorsun.*”

diyerek içeriğin sarmal olmadığını ve sıralanışında basitten zora doğru gidilmediğini belirtmişlerdir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Programın öğrenme-öğretme sürecinin zayıf yönlerine ilişkin 13 öğretmen görüş belirtmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö10: “*Etkinliklerin az, yetersiz olması. Çocuklar o kadar açlar ki etkinliğe, herşeyi yapmaya hazırlar. O yüzden çabuk bitiriyoruz etkinlikleri. Mutlaka öğretmenin ekstra birşeyler getirmesi gerekiyor.*”

Ö6: “*Konuşma etkinlikleri çok yetersiz...*”

Ö18: “*Yazma etkinlikleri yetersiz, eksik bence daha çok olmalıydı.*”

Ö14: “*...özellikle bazı ünitelerdeki dinleme metinleri çok azdı.*”

diyerek dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra; öğretmenlerden,

Ö21: *“Dinleme metinlerini çocuklara dinletemedik çocuklar dinlemeleri çok anlayamıyorlar ağır geliyor. Diyaloglar çok ağırdı.”*

Ö16: *“...dinleme bölümlerindeki kelimelerin anlaşılmasında yani konuşmaların anlaşılmasında, bilinmedik kelimelere yer veriyor o ayrı, konuşmalar anlaşılmıyor o ayrı.”*

Ö3: *“Şarkılar hiç anlaşılır değildi.”*

diyerek dinleme metinleri ve şarkıların öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve seviyelerinin öğrencilere ağır geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden,

Ö13: *“Her farklı sınıf ortamında uygulanabilirliği yok Türkiye şartlarında teknolojik donanım gerektirdiği için.”*

diyerek programın gerektirdiği teknolojik araç ve gereçler nedeniyle her ortamda uygulanabilirliğinin olmadığını belirtmiştir.

Dil Becerileri

7 öğretmen programın dil becerilerine ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında dil becerilerine ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenler programda okuma ve yazma becerilerine odaklanılmamasını programın zayıf olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö18: *“Yazma etkinlikleri yetersiz, eksik bence yazma da olmalıydı. Okuma olmaması o kadar önemli değil.”*

Ö17: *“Yazma konusunda belki ben geleneksel yöntemle düşünüyorum ama yazma derken ben şimdi söylüyorum siz hepsini yazın, bir sayfa yazıdan da bahsetmiyorum ama yazma etkinliği en arkada çok az verilmiş biraz daha önem verilseydi daha iyi olurdu.”*

Ö4: *“Okuma ve yazmaya çok az önem verilmesi bilmiyorum benim kişisel fikrim. Kesinlikle bunlara da yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum yer veriyorum yanlış mı yapıyorum ama şimdiye kadar da herhangi olumsuz bir şey almadım hani çocuklar şu anda hepsinin kafasında İngilizcenin yazıldığı gibi okunmadığı fikri oturmuş durumda*

bir kelime gördüklerinde onu o şekilde okumuyorlar artık yani ben yazmanında önemli olduğunu düşünüyorum çünkü çocuklar okuma yazmayı biliyorlar.”

Ö1: *“Sonradan yazıya ağırlık verilmesi, okumanın neredeyse hiç olmaması. Yazmayı bilmeyince okuma daha geri planda kalıyor. Okumaya da ihtiyaçları var. Bu iki becerinin de olması gerektiğini düşünüyorum yeterli değil.”*

Ö7: *“Dört beceriyi ayırmamak gerekli, yazmayı ağır tutan öğretmenlerde var ben ona da karşıyım aradaki farkı görmeleri gerekiyordu az da olsa yer verilmeli yazmaya hiç olmaması doğru değil”*

Ö3: *“Okuma yazma yok bu eklenmeli olmalı pekiştirmek için daha çok pratik yaptıktan sonra okuma yazma da olmalı çünkü 2. sınıfta çocuk okumak ya da yazmak istiyor.”*

Etkililik

Programın etkililiğine ilişkin 5 öğretmen olumsuz görüş belirtmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüş belirten öğretmenlerden,

Ö7: *“Program tam olarak dört dörtlük etkili değil geliştirilmesi gerekli. Programda çok basit gerçekten çok basit kazanımlar var ama bazı konular var gerçekten çok ağır biz sınıfın düzeyine göre ayarlamaya çalışıyoruz.”*

diyerek programın bazı kazanımlarının çok kolay, bazılarının ise çok ağır olduğunu ve bu nedenle programın çok etkili olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

Ö18: *“Dinlemeye odaklanması güzel programı etkili kılıyor ama çocuklar anlayamıyor. İlk dört ünite de dinlemeler yavaştı ama sonraki şarkılar ağırdı. Konuşma konusunda da çocuğu konuşturacak kelimeleri veriyoruz onları dinliyorlar söyleyebilir ama bir cümle kuramıyor sonuçta o da etkililiğini kaybettiriyor.”*

diyerek dinleme metinlerinin öğrenciler tarafından anlaşılmasının programın etkililiğini azalttığını belirtmiştir.

2. Sınıfta İngilizce Öğretimine İlişkin Olumsuz Görüşler

İlkokul 2. sınıfta İngilizce öğretimine ilişkin olumsuz görüş belirten tek öğretmen,

Ö10: *“1. sınıfı zor atlatan, okuma yazmayı geciktiren öğrenciler açısından bir dezavantaj...sınıfta eğer birkaç tane geriden gelen öğrenci varsa özellikle okuma*

yazmada o zaman sıkıntı oluyor. O çocuklar zaten katılamıyorlar derse, izole oluyorlar sınıfta, etkinlikleri birlikte yapamıyorlar. Bir iki sınıf daha ilerde başlasa onlarda yetişebilirler diye düşünüyorum.”

diyerek henüz Türkçe okuma yazmayı öğrenemeyen öğrencilerin İngilizce öğrenmede de sorun yaşadıklarını ve derse katılamadıklarını belirtmiştir.

Programın 2. Sınıf Öğrencilerine Uygulanabilirliği

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının 2. sınıf öğrencilerine uygulanabilirliğine ilişkin 3 öğretmen olumsuz görüş belirtmiştir. Programın 2. sınıf öğrencilerine uygulanabilirliğine ilişkin olarak öğretmenler programın hem kısmen uygulanabilir hem de uygulanamayan bölümlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin programın 2. sınıf öğrencilerine uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö3: *“Bana aslında hani bu yaş grubu değil daha alt yaş grubu gibi geldi birazda 2. sınıfta mesela okuma yazma olmaması daha basit geldi hafif geldi daha yüklenilebilir. Anaokulu, 1. sınıf o düzeyde biraz daha, 2. sınıf artık okumaya geçmiş bazı şeyleri artık sistemli birşeyler oturmuş o yüzden hafif geldi çocuklara ek bir şeyler verme kaygısına düşüyorum. Yani hafif kalıyor hani çok daha fazla şey yapılabilir o iki saat tamam iki saat çok fazla değil ama mesela bir saatte verdiği şeyi belki otuz dakikada birçok öğrenci almış oluyor zaten ondan sonraki 30 dakikayı kendiniz ek çalışmalara vermek zorunda kalıyorsunuz yani etkili oluyor ama ben belki 2. sınıfa yeni düştüğü için alan alır mı alamaz mı kaygısından dolayı mı bu kadar hafif düşünülüyor hepsi çok rahat alıyor çocuklar program hafif geldi bana açıkçası.”*

Ö18: *“İlk etapta biraz ağır gelebiliyor çocuklara, çok da uygulanabilir değil daha basite indirgenebilir. Dinleme metinlerini pek fazla algılayamıyorlar, dinlemede sorun var anlayamıyorlar ilk defa duydukları için. Şarkı oldu mu tamam güzel ama şarkının ne dediğini anlamıyorlar sadece hareketleriyle söylemeye çalışıyorlar. Zor kısımları var programın özellikle ilk ünitelerde kelimeler vardı onda zorlandık. Yazıldığı gibi okuyorlar ya da okunduğu gibi yazıyorlar.”*

Ö20: *“Bu yaş grubuna uygulanabilir bölümleri de var uygulanamayan bölümleri de var. Mesela geniş zamanı vermiş, Yes, I do fiillerle birlikte geniş zaman kalıbını vermiş. Bu biraz sakıncalı daha basitinden renkler, sayılar, var ama mevsimler,*

aylar, günler olsaydı birebir çocuğun gündelik hayatına indirgeyebileceğimiz ya da öğrenebileceği şeyler olsaydı. Bu sene bir de şu sıkıntımız var 2006 erken yaşta başlayanlar da var 2007’de başlayanlar da var. Hani onlar okuma yazmaya geç başladıkları için zorlanıyorlar.”

Farklı Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirlik

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin 29 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir.

- 21 öğretmen programın teknolojik donanım olan ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin,
- 5 öğretmen programın kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin,
- 2 öğretmen programın park, lunapark gibi ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin,
- 1 öğretmen programın farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerde uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten 21 öğretmen programın teknolojik donanım olmayan ortamlarda uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin programın teknolojik donanım olan ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö7: “Teknolojik donanım olmayan sınıflarda bu programı uygulamak zor öğretmen kendi çabasıyla yapabiliyorsa donanımı varsa çok rahat işleniyor herşey yoksa zaten kendi çabalarıyla birşeyler yapmaya çalışıyorsun farklı ortamlarda olursa daha güzel oluyor görsellik açısından dinleme açısından daha avantajlı oluyor öbür türlü sıkıntılar yaşayabiliyorsun çocuk sıkılabiliyor. Teknolojik donanım olan sınıfla olmayan sınıfta çok farklılık oluyor sürekli çocuğun ilgisini çekmek zorundasın dikkatleri çok çabuk dağılıyor sen bir şey anlatırken o başka birşeyle ilgilenebiliyor hani çocuk uzun bir süre onlar için 2. sınıf öğrencisi çünkü böyle donanımın olduğu sınıflarda öğrenme daha kolay çocuklarda daha çok seviyor daha rahat uygulayabiliyorsun.”

Ö8: “Bir kere çok farkediyor program her ortama uygun değil bence. Ben bu sene mesela köy okulunda da çalışıyordum hani bu okulda daha renkli geçiyor teknolojik sınıf olunca ne oluyor daha renkli ve etkili öğreniyor işte şarkıyı duyuyor

müziğini duyuyor diyelim ki şarkı öğreniyorsa yada oyun oynuyorsak işte arkadan fon müziği koyabiliriz eğlenceli hale getirmek için ama mesela köy okuluna giderken şöyle sıkıntı var bilgisayar yok projeksiyon yok işte yeterli materyallerimiz yok bu sefer sen daha çok performans sergilemek zorundasın çocuklarınız çok küçük dikkat dağınıklığı çok var hemen canları sıkılabilir o yüzden dolu dolu ben ona göre hazırlanıp gidiyordun hani o okulun koşullarına göre o şekilde hazırlanıp gidiyordum.”

Ö3: “Muhakkak bütün materyallerin olduğu bir ortamda öğrenme çok daha farklı, her türlü duyuya hitap edilmesi lazım yani bunların bir kısmı yoksa çocuğun ilgisi de zaten hani uyandıracak ya da onu keyiflendirecek bir ortamdan yoksunsa onun tadını da almaz zaten ortam önemli. Bu program her ortamda uygulanamaz bence yani sırf kitaba bağlı sırf resimlere bağlı olmaz bu seviyede görsellik işitsellik çok önemli onu sağlayamıyorsanız da çok sıkıntılı şey kalıyor o zaman öğretmenin çok çok aktif olması lazım böyle canlı, hareketli olması lazım ki çocukların ilgisini toplasın anında dağılıyor zaten dikkat çok çabuk dağılıyor görsellik işitsellik olduğu zamana dikkat daha çabuk toparlanıyor yani zor olur bence her ortamda olmaz.”

Ö12: “Eğer bizim bir bilgisayarımız, projeksiyon aletimiz olmasaydı programı uygulamak çok zor olurdu. Orda renkleri, hayvanları, meyveleri olsun ünitelerle alakalı ne olursa olsun hepsini görsel olarak gösterdik, öğrettik. Şarkıları, videoları hareketle öğrendiler, hem dinleme çalışmalarını yaptık. Eğer bunlar olmasaydı çok zor olurdu ki böyle okullarda vardır. O zaman yük daha çok öğretmenin üzerine biner.”

Ö15: “Teknolojik altyapı düşünülmeden yapıldığı için belki birçok okulda eksik program mutlaka teknoloji gerektiriyor.”

Bunun yanı sıra, programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten 5 öğretmen programın kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin programın kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö14: “2. sınıflar küçük, gürültü yapabiliyorlar sınıfta tutabilmek de zor yani her birini susturmaya çalışıyorsunuz İngilizce öğretmek de zor. Kalabalık olmayan sınıflarda öğrenmeleri çok daha kolay kalabalık sınıflarda çok daha zor olacağını düşünüyorum 2'lerde.”

Ö12: “...kalabalık bir sınıfsa öğretmenin tek tek öğrencilerle ilgilenmesi çok zor. 19 öğrenci bizde sınıflar, her öğrenciyle ilgilenme olasılığımız yüksek bizim. Neyi doğru yapıyorlar, neyi yanlış yapıyorlar takip edebiliyoruz.”

Ayrıca, programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten 2 öğretmen programın park, lunapark gibi farklı ortamlarda uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin programın farklı ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö20: “Farklı ortamlarda mesela at the playground ünitesinde oyun alanları var oyun alanında yaparak yaşayarak öğrenebilir, salıncakta sallanmak var, kaydırak var. Ama bizim okulumuzda bu imkanlar yoktu, imkanlar olmayınca uygulamada zor oluyor.”

Ö2: “Dışarıda bahçede uygulanabilir konular var. Mesela fiziksel etkinlikler vardı ip atlama, kaydırdan kayna, oynama, dans etme gibi dışarıda yaptırılabilir. Ben yaptırmayı düşündüm ama o sıra hava şartları elverişli değildi o ünite 5. üniteydi ama kış mevsimine denk geldiği için yaptıramadım.”

Bunun yanında, programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin görüş belirten 1 öğretmen programın farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerde uygulanabilmesinin zor olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin programın farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerde uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö6: “Bence en büyük sıkıntı bu noktada köy okullarında. Ben daha önce köy okullarında da çalıştım yani merkez okullarda bulduğumuz fırsatları bulmak çok zor. Öğrencilerin zaten sosyo-ekonomik koşulları belli mesela mutlaka öğrencilerin yapıştırma etkinliği için yapıştırıcı alması gerekiyor yani merkez okulda bile bununla ilgili sıkıntı yaşayan öğrenciler var, köy okulu veya ülkemizin farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerine uygulanması zor bence bu konunun halledilmesi gerekiyor bütün eğitim sisteminin en büyük sorunlarından bir tanesi bu merkezdeki ekonomik durumu iyi olan öğrencilerle köy okullarının kenar mahalle okullarının eşit hale getirilmesi gerekli. Teknoloji yoksa da çok etkisiz oluyor bir sınıfta yaptırdığım etkinlikler ile diğer sınıfta yaptırdığım etkinlikler çok farklı olmak durumunda kalıyor.”

Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, programın teknoloji olmayan sınıflarda, kalabalık sınıflarda, farklı öğrenme ortamlarında ve ülkemizin özellikle ekonomik durumu zayıf olan bölgelerinde uygulanabilirliğinin düşük olduğu söylenebilir.

Çizelge 30'da ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı için öneriler teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 30.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı İçin Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öneriler	
Kazanımlar	2
İçerik	14
Öğrenme-Öğretme Süreci	32
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	2
Dil Becerileri	8
Planlama	17
Programa Başlama Yaşı	11
Öğrenme Ortamı	24
Ders Kitabı	7
Öğretmenler	3
Veliler	2
Öğrenciler	1

Kazanımlar

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin 2 öğretmen öneride bulunmuştur. Programın kazanım boyutuna ilişkin öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö1: “Aynı sınıfta 1,5 yaş farkı olabiliyor. Farklı yaş gruplarına hitap ediyoruz aslında. Farklı yaşlara hitap ettiğimizde de bizde zorlanıyoruz çocuk da zorlanıyor. Birine öğretirken diğerine öğretememenin verdiği sıkıntı oluşuyor. Velilerin bu konuda yaşları dikkate alması gerekiyor. Çocuğun başarısı 2. sınıfta ortaya çıkıyor. Veliler daha çok duyarlı olmalı. Erken yaşta okula göndermek çok da övünülecek bir şey değil.

Çocuk 1. sınıfı bir şekilde halledebilir ama 2. sınıfta bocalayabilir. Kazanımlar her yaşa hitap etmeli.”

diyerek sınıftaki yaş farklılıklarından dolayı kazanımların her yaştaki öğrenciye uygun olmasını önermiştir.

Ö2: “...*daha kapsam artırılabilir, çoğaltılabilir.*” diyerek kazanımları eksik bulduğunu ve bu nedenle artırılabilceğini belirtmiştir.

İçerik

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının içerik boyutuna ilişkin 14 öğretmen öneride bulunmuştur. İçerik boyutuna ilişkin öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö1: “*İçeriğin uygulanabilirliği açısından yaş boyutlarının daha çok dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum. Daha çok basitleştirilip yaş düzeyi düşünülmesi.*”

Ö13: “*Biraz daha hafifletilmiş konular olmalı bence...*”

Ö21: “*İçerik basitleştirilmeli ağır geliyor.*”

diyerek içeriğin öğrenci seviyesine uygun olarak daha basit hale getirilmesini önermişlerdir. Bunun aksine, öğretmenlerden,

Ö6: “...*aynı konular üzerinde kelime sayısı artırılabilir bazı öğrencilere hatta büyük bir kısmına basit geliyor daha çok şey öğrenmek istiyorlar o yüzden biraz daha programa ekleme yapılabilir.*”

Ö5: “*Birkaç ünite eklenebilir çünkü çocukların daha çok merak ettiği şeyler olabiliyor. Mesela aile ünitesi çocuklar merak ediyorlar soruyorlar tabii ben onlara söylüyorum.*”

Ö11: “*Daha ilgi çekici konular olabilir içeriğin kapsamı artırılabilir.*”

diyerek içeriğin genişletilmesini ve daha zor hale getirilmesini önermişlerdir.

Bunun yanı sıra, içeriğe ilişkin öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö15: “*Ünite sıralamaları farklı olabilirdi basitten zora doğru olması konusunda daha basit şeyler ilk döneme alınıp daha zor şeyler ikinci döneme kaydırılabilir.*

Örneğin, “in the classroom” ünitesi o ünite gerçekten çok yoğun bir ünite, çocuk daha alfabeyi yeni öğrenirken o üniteye geçince sıkıntı yaşıyorsun.”

diyerek içeriğin sıralanışında basitten zora doğru gidilmesini önermiştir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin 32 öğretmen öneride bulunmuştur.

- 10 öğretmen programın yöntem ve tekniklerine ilişkin,
- 21 öğretmen etkinliklere ilişkin ve
- 1 öğretmen de araç-gereçlere ilişkin öneride bulunmuşlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö20: “...biraz daha çoklu zekâ kuramına uygun olsa sadece görsel işitsel değil çünkü kimi çocuk kesmeyi seviyor, kimi çocuk resim yapmayı, kimisi de yazmayı seviyor hepsine hitap eden tarzda olursa çok daha iyi olur.”

Ö3: “...dört beceriyi geliştirecek daha fazla etkinlik olmalı.”

diyerek programın tüm zeka türlerine hitap etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, programdaki etkinliklere yönelik öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö16: “Daha çok oyun ve daha çok şarkı olursa öğrencileri daha çok cezbedecektir çünkü o yaştaki çocuklar daha çok oyun oynamak istiyorlar biraz sıkıldılar mı ne zaman bir daha şarkı dinleteceksiniz diyorlar demek ki şarkıyla öğrenmeyi daha çok seviyorlar.”

Ö5: “Sadece dinleme, doldurma, boyama var daha fazla oyunlar içerebilir içinde.”

diyerek çocuklar için oyun ve şarkı yoluyla öğrenmenin önemini vurgulamış ve bu tür etkinliklere daha çok odaklanılmasını önermişlerdir.

Ö6: “Konuşma etkinliği artırılmalı çünkü öğrencilerin kendi aralarında konuşma konusunda etkinlik yok...”

Ö12: “Etkinlikler artırılabilir...Şarkılar gözden geçirilebilir çünkü gerçekten şarkılar zor, öğretemiyoruz. Daha basit şarkılar olabilir...Daha çok dinleme etkinliği konabilir, basit dinleme ama çünkü hikayeler zorlayıcı anlayamıyorlar... Hikâye bölümünün yerine daha basit dinleme etkinlikleri yapılabilir. Hep dışarıdan etkinlik bulmak zorunda kaldım.”

Ö21: “...şarkılar çoğaltılmalı ve program görsel açıdan zenginleştirilmeli.”

Ö10: “Craft activities yani el becerileri ile ilgili aktiviteler yapılabilir, eklenebilir. Çocuklar kesme-yapıştırılmalarda çok yetenekliler.”

diyerek etkinliklerin artırılmasını ve dinleme metinleri ve şarkıların öğrenci seviyesine uygun olarak basitleştirilmesini önermişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin 2 öğretmen öneride bulunmuştur. Programın ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö15: *“Değerlendirme ölçekleri olsa aslında. Standart bir şey olsa keşke çünkü ben farklı bir şekilde değerlendirebilirim başka bir okuldaki arkadaşım farklı şekilde değerlendirebilir o zamanda ne oluyor ortada dengeli bir şey olmuyor. Standardı budur buna göre yapın dense daha iyi olur.”*

Ö18: *“Ölçme değerlendirme konusunda dinleme konuşma testleri olabilir ama bu bizim elimizde kaynak olarak yok bize gönderilebilir bu testler.”*

diyerek ölçme ve değerlendirmede standartlığın sağlanabilmesi açısından değerlendirme ölçekleri ya da dinleme ve konuşma testlerinin MEB tarafından sağlanmasını önermişlerdir.

Dil Becerileri

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının dil becerilerine ilişkin 8 öğretmen öneride bulunmuştur. Dil becerilerine ilişkin olarak öğretmenler okuma ve yazma becerilerine hiç odaklanılmamasını doğru bulmamakta ve bu becerilere de odaklanılmasını önermektedirler.

Aşağıda öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö7: *“Tüm becerilerin aynı anda verilmesi gerekiyor çocuk ne kadar erken başlarsa o kadar erken çözüyor ben veriyorum yazma da.”*

Ö6: *“Yazma boyutuna biraz daha esnek bir geçiş yapılabilir programda birinci dönem kelimenin üstünden geçerek yapılmıştı 2.dönem hiçbir bilgi verilmeden sadece resim verilmiş altına öğrencinin İngilizcesini yazması istenmiş bu noktada biraz daha geliştirilebilir önce gene üstünden geçerek altına tekrar öğrencinin altına yazması en son belki bir şey vermeden yazması beklenebilir öğrenciden son bir iki ünite bu noktada olabilir.”*

Ö2: *“Okuma yazma mutlaka olmalı...”*

Ö4: “Okuma ve yazmaya daha çok önem verilmeli.”

Ö3: “Okuma yazma eklenmeli tamamen es geçilmemeli...”

Ö8: “Okuma ve yazma odaklı olmaması bence güzel ama bu hiç yazma olmasın demek değildir çünkü hiç yazma olmaması mümkün değil... Kolejde stajımı yaptım İngilizce anaokulu 1.sınıftan başlıyordu 1.sınıflarda ben şunu gözlemledim ilk dönem sadece öğrenilen kelimeleri tekrar ederek öğrendiler ama yazılışları muhakkak tahtada gösterildi görsellik olarak ama 2.dönem kesinlikle yazı işleme girdi çünkü çocuk İngilizceyi bu sefer okunuşunu çok güzel öğrenecek ama yazmaya gelince okuduğu gibi yazacak. O yüzden yazma da olmalı ama sürekli çocuk yazı yazsın işte bir kelime öğrendi gitsin eve on kere yazsın şeklinde değil sadece görsel hafızası yazı yazılışını da görsün diye hani ufak tefek yazmalar olabilir hiç defter tutmuyorum desem yalan olur.”

Öğretmenlerin ifadelerinden de görüldüğü gibi, öğretmenlerin 2. sınıf programında yazma ve okuma becerilerine yer verilmemesini ve bu becerilere 4. sınıfta yer verilecek olmasını doğru bulmadıkları söylenebilir.

Planlama

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında 17 öğretmen planlamaya ilişkin öneride bulunmuştur. Planlamaya ilişkin öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö15: “2. sınıflara girecek öğretmenlere bir seminer olabilirdi. Yapılması, yapılmaması gerekenler tabii program geliştiriciler bizden daha iyi biliyorlar şöyle işleyin böyle işleyin daha iyi olur gibi o konuda biz eksik kaldık ne yapacağımızı şaşırdık açıkçası eğitim verilmedi sudan çıkmış balık gibi kaldık. İkilemde kaldım donanımlı hissetseydim en baştan 1-1,5 ay bocaladım daha etkili olurdu sistem eksik kaldı.”

Ö9: “Programa yönelik bir eğitim almadık en son ‘Çocuklara yabancı dil öğretimi’ adı altında üniversitedeyken öğrenim gördük. Bu kadar küçük değildi genelde 4.sınıflara yönelikti ders... Bende ilk defa bu şekilde küçük yaş grubuna hitap ediyorum onları gözlemledikçe ne yapmam gerektiğine karar veriyorum ama sene başında bize seminer gibi bir eğitim verilebilirdi.”

Ö13: “Bilgilendirilmeli öğretmenler hizmetiçi eğitim seminerleriyle. Ne yapılmalı, ne boyutta, nasıl. Sadece bir programı sunulup bunu yapacaksın denmemeli öğretmene. Çünkü bu ilk defa uygulanan riskli bir şey. Bunu 2’de alıp bırakamıyorsun

çocuğu, 3-4’de devam ettirmek zorundasın aynı öğretmenle. Herkes kendi kafasına göre birşeyler yapıyor öğretmenler.”

diyerek ilk defa uygulanan program kapsamında herhangi bir hizmetiçi eğitim almadıklarını ve bu nedenle sene başında çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenler yeni programa ilişkin hizmetiçi eğitim verilmesini önermişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

Ö21: *“CD’lerin öğretmenlere dağıtılması gerekir çünkü bazı konuşma metinleri vardı mesela internetten indirdiğimde o metinler yoktu bulamadım.”*

Ö13: *“Ders kitabıyla beraber CD’lerin gönderilmesi önümüzdeki sene iyi olur.”*

Ö6: *“Sene başında kitaplar üç dört hafta geç geldi bu konulara dikkat edilmeli. Geçen sene mart nisan ayında belliydi İngilizce programının olacağı kitap, kaynakların gönderilmesi bunların erken yapılması gerekirdi. Sene başında başladığımızda hepimiz internetten çeşitli kaynaklardan bulduklarımızla birşeyler yaptık kitaplara ulaştığımızda elimiz rahatladı o yüzden bu konulara önem vermek gerekir.”*

diyerek ders kitaplarının ve CD’sinin sene başında okullara gönderilmesini ve bu kapsamda planlamanın daha etkili yapılmasını önermişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden,

Ö10: *“Ders saatlerinin artırılması mesela haftada 2 saat dinleme, 2 saat konuşma gibi ayrılabilir.”*

diyerek ders saatlerinin artırılıp dinleme ve konuşma dersi olarak ayrılmasını önermiştir.

Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğretmenler programın uygulanmaya başladığı 2013-2014 eğitim öğretim yılı başında programa ilişkin bilgilendirilmemiş olma ve ders kitaplarının da okullarına ulaşmaması nedeniyle sorunlar yaşamışlardır. Planlamanın daha etkili yapılmasıyla öğretmenlerin bu sorunlarının giderilebileceği söylenebilir.

Programa Başlama Yaşı

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında programa başlama yaşına ilişkin 11 öğretmen öneride bulunmuştur. Programa başlama yaşına ilişkin öneride bulunan öğretmenlerden,

Ö15: *“Bence daha da erkene çekilebilir ben ona taraftarım ana sınıfına kadar inmesini isterim ne kadar erken başlarsak o kadar rahat öğretiriz telaffuzları öğretiriz hani hep diyoruz ya konuşamıyoruz doğru düzgün okuyamıyoruz işte bunların sebepleri*

o. Belli bir yaştan sonra insanın öğrenmesi azalıyor, öğrenme becerileri azalıyor daha doğrusu ve ister istemez nasıl diyeyim eksik oluyor...”

Ö19: *“Bence 2 değil daha önce başlamalı anasınıfi düzeyinde başlamalılar çünkü ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi, 2. sınıf biraz daha geç olduğunu düşünüyorum ama 2’lerde başlaması da bir adım.”*

Ö3: *“...aslında ana sınıfında ya da kreşlerde İngilizce başlıyor erken yaşta olması güzel bence faydalı çünkü daha rahat kelime telaffuz daha çabuk kapıyolar. O yüzden 2. sınıf güzel, daha erken bile olabilir yani ana sınıfına bile inebilir.”*

Ö1 : *“Anasınıfında mümkünse 4-5 yaşlarında madem indirgenecekse bu alt yaşlara erken yaşta başlanmalı.”*

diyerek yabancı dil öğrenmeye başlama yaşının mümkün olduğunca daha öne çekilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yabancı dil öğrenmeye anasınıfi düzeyinde başlanılmasını önermişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

Ö16: *“Dil öğretiminde ne kadar erken başlarsanız o kadar iyidir, faydalıdır çocuklar kolay öğreniyorlar. Hatta 1. sınıfta başlanabilir ama tabii onlar yeni öğrenmeye başladıkları için yazmayı okumayı biraz sıkıntı olabilir ama 2. sınıflar için ideal bence.”*

Ö4: *“...daha da erken olabilir. Ama 1. sınıfta çocukların kafası çok daha karışacağını düşündüğüm için hani yeni okuma yazma öğrendikleri için 2. sınıf gayet mantıklı.”*

diyerek yabancı dil öğrenmeye başlamada 2. sınıfın ideal yaş olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenme ortamı

Öğrenme ortamına ilişkin 24 öğretmen öneride bulunmuştur.

- 19 öğretmen öğrenme ortamında teknolojik donanım olmasını ve
- 5 öğretmen sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmamasını önermişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

Ö9: *“Teknolojik destek olması gerekiyor projeksiyon bilgisayar mutlaka olmalı ki o dinleme metinleri yerine getirilebilsin animasyonlar yapılabilsin en büyük sıkıntı teknolojik sıkıntı. Başka görsel olarak sınıfta flash kartların posterlerin yer alması olabilir sürekli çocuklar gördüklerini unutmayacaklar tekrar yapmak gerekiyor çünkü.”*

Ö13: “Her okulda eğer 2. sınıfta İngilizcenin çok iyi uygulanması isteniyorsa bir öğretmenin sınıfında tüm iletişim araçlarının çok iyi kullanılması için fırsatlar olacak. Projeksiyon, her sınıfa özel fotokopi makinası lazım.”

Ö4: “Donanım olması lazım program dinleme ve konuşmaya görsel ve işitsel dayandığı için sınıfların araç gereçlerle donanımlı olması gerekiyor.”

Ö12: “Teknoloji mutlaka olmazsa olmaz çünkü program teknoloji kullanımını gerektiriyor. Program görselliği, dinlemeyi gerektiriyor. Bunları yapmak için de mutlaka teknoloji gerekiyor. Mutlaka bir bilgisayar ve projeksiyon lazım.”

Ö6: “Sınıf mevcutları 20 ideal hatta daha düşük olursa etkili olacağını düşünüyorum 30,35 kişilik sınıflarda programın etkili olacağını düşünmüyorum.”

Öğretmenlerin ifadelerine göre, program öğrencilerin yaş özelliklerine bağlı olarak etkili öğrenmelerini sağlamak için görsel ve işitsel yöntemlere dayanmaktadır. Bu nedenle, öğrenme ortamında görsel ve işitsel araç gereçlerin olması gerektiği söylenebilir. Bunun yanında, küçük yaş gruplarına öğretimde sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması önem taşımaktadır.

Ders kitabı

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için ders kitabına ilişkin 7 öğretmen öneride bulunmuştur. Bu kapsamda ders kitabının sunduğu etkinlikler açısından yetersiz olduğu ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu görüşleri ifade edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin ders kitabının etkisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö16: “Bence öncelikle kitabı değiştirmeliler. Kitaptan gerçekten çok rahatsızım, hemen hemen hiç işlemedim. Dinleme bölümleri çok kötüydü sürekli, her sayfası resim dolu ama CD'ye bağlı kalmak gerekiyor, CD'ye bağlı kaldığınızda bu sefer CD'yi çocuklar anlamıyor ders kopuyor sürekli dinletiyorum anlayamıyorlar. Diğer etkinlikler sıkıcı ne yapacağını şaşırıyorsun, neyi nereye yazacağını bilmiyorsun. Sayfa boyutunda resim olduğu için etkinliklerin anlaşılır şekilde olması gerekir.”

Ö14: “İçerik konusunda da kitapların biraz daha çocukların konuşmasına yönelik ya da dinleme metinlerinin fazla olmasına yönelik içerik olursa çok daha iyi olacağını düşünüyorum.”

Ö13: “...kitabımızda çok fazla aktivite olmadığı için, dışardan da birçok şey fotokopi çekirmek zorundayız boyamadır, kesmedir, yapıştırımdır tüm bunlar fotokopiye bakıyor.”

Ö6: “...kitaplara verilecek kaynaklara dikkat edilmeli içerik açısından dinleme ve konuşma etkinlikleri bol miktarda olduğu etkinlikler olması gerekiyor ve çocukların eğlenebileceği kitaplar olması gerekir, içeriğin o konuda yoğunlaşması gerekir.”

Öğretmenler

3 öğretmen öğretmenlerin mesleki niteliklerine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine inebilmesi ve onlara uygun yöntem ve teknikler sunmasının önemi üzerine görüşler ifade edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin öğretmenlerin etkisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö10: “...öğretmen 2. sınıf çok küçükler 6 yaşında olanlar var o yüzden mutlaka ders oyunlara dönüştürülmeli, renklendirilmeli, klasik yöntem dikte yöntemi tahtaya hayvan isimlerini yazıp bunları ezberleyin gelin demek mümkün değil, uygulanabilirliği kesinlikle yok. Ya oyun, ya şarkı, ya drama ya da görsel birşey göstermezsek tamamlamak mümkün değil. Konular görselle tamamlanmalı, video izletilebilir mutlaka çocuğun ilgisini çekecek şeyler yapılmalı yoksa ilgileri çabuk dağılıyor.”

Ö17: “...öğretmenin çocukla aynı halkanın içinde olması onlarla konuşması, hareketleri beraber yapması, şarkı söylemesi onlara uygun etkinlikler sunması önemli...”

Ö18: “Öğretmenin mutlaka çocukların düzeyine inebilmesi lazım.”

Veliler

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için 2 öğretmen velilere ilişkin öneride bulunmuşlardır. Bu kapsamda velilerin çocuklarına destek olması ve öğretmenle işbirlikli olmasının önemi üzerine görüşler ifade edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin velilerin etkisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö15: “Aile çok etkili. Bir sınıfta kitabı önden giderek gösteren bir velim vardı bende veliyi çağırarak yapmayın dedim, biz sınıfta birebir yapalım çocuk ilk defa sınıfta görsün çocuğun kafasını daha çok karıştırıyorsunuz dedim çünkü çocuk bocalamaya

başladı telaffuz bu mu doğru, o mu doğru, ister istemez annem böyle dedi aile daha çok etkili oluyor...”

Ö10: *“Eğitimde üç saç ayağı var derler; veliler, öğrenci ve öğretmenin birlikte çalışması gerekiyor. Bir tanesi eksik olduğu zaman olmuyor, devriliyor. O yüzden birlikte olması, işbirlikçi bir çalışma olması gerekiyor. Öğretmen o gün derste neler vermiş veli bunları takip edebilmiş mi bunlar önemli.”*

Öğrenciler

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için öğrencilerin etkili bir etmen olduğuna ilişkin 1 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kreş ya da anaokuluna gitmesinin önemi üzerine görüş ifade edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerin etkisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö15: *“Öğrenci çok etkili öğrencinin alt yapısı kreşe gitmiş mi, oradan birşeyler almış mı, öğrenmiş mi. Kreşte İngilizce eğitimi alan çocuklar bir adım önde başlıyor duymuşlar, görmüşler tabii şu da var onların önceki yaşantıları belki olumsuz da etkileyebilir ama genelde öyle sıkıntılar yaşamıyoruz dediğim gibi bunlar çok etkili.”*

Görüşmeler yoluyla öğretmenlerin programın temel boyutları, yaşadıkları sorunlar, programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ile programın geliştirilmesine yönelik önerileri belirlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının genel olarak öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin cümle kurmaya yönelik kazanımları (like/don't like, can/can't gibi) öğrencilerin seviyelerinin üzerinde gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin tamamı içeriği ilgi çekici bulmuşlardır. İçeriğin sıralanışı konusunda ise ilk ünite olan 'words' ünitesi ile ikinci ünite "in the classroom" ünitelerinin öğrencilere çok ağır geldiği, bu ünitelerin yerlerinin değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Programda kimono, ksilofon gibi ikinci sınıf öğrencilerin Türkçesini dahi bilemeyecekleri kelimelere yer verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın sarmal programlama yaklaşımına uygun tasarlanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler programda önerilen iletişimsel yöntemin öğrencilerin seviyelerine uygun

olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, programda bu yaş grubu için onları aktif kılan öğrenci odaklı yöntemlerin önerildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler programda önerilen etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olduğunu ancak şarkı ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler bu yaş grubu öğrenciler için görsel ve işitsel araç gereçlerin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme açısından çok önemli olduğunu ve bu anlamda programın teknoloji gerektirdiğini, bunların olmaması durumunda programın etkili uygulanmasının zorlaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin verilen bilgilerin yetersiz olduğunu ve bu konuda bilgilendirilmediklerini vurgulamışlardır.

Bunun yanında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın temel olarak dinleme ve konuşma becerisine odaklanmasını doğru bulmaktadırlar. Ancak yedi öğretmen programın dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmasını doğru bulmakla beraber sadece bu iki beceriye odaklanılmasını yetersiz bulmakta, öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlanması için öğrenciyi bıktırmadan okuma ve yazma becerilerine de odaklanılması gerektiğini savunmaktadırlar.

Görüşülen öğretmenlerin tamamı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni konusunda herhangi bir bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilk defa 2. sınıf seviyesinde görev yapmanın sonucunda öğrencilerin seviyelerine inememe ve öğrencileri farklı etkinliklerle sürekli derse odaklama konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler programa ilişkin bilgilendirilmeme, hizmetiçi eğitim almama, ders kitaplarının okullara zamanında gönderilmemesi ve ders saatlerinin yetersiz olması gibi planlamaya ilişkin sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Planlamanın yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olması, sınıf öğretmenlerinden sonra ikinci bir öğretmene alışamamaları ve hazırbulunuşluklarının düşük olması gibi sorunlar belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler, görev yaptıkları okullarda teknolojik donanım olmamasından ve sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler programın zayıf yönü olarak en çok programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın teknolojik donanım olmayan ortamlarda ve kalabalık

sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler programın farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerde uygulanabilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin programın öğrencilere erken yaşta yabancı dil öğrenme fırsatı vermesi ve erken yaşta dil öğrenmenin öğrencilerde kolay öğrenme ve etkili öğrenme gibi bilişsel yönden ve ilgi ve merak uyandırdığı için de duyuşsal yönden sağladığı faydalar nedeniyle programa ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

“İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nasıldır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Ölçekten Elde Edilen Bulgular

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek için ölçek uygulanmıştır. Ölçek yoluyla öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlerde görev yapılan bölge, cinsiyet, yaş, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim durumu ve programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Üç faktörlü ölçekten elde edilen bulgular “Kazanım ve İçerik”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut” başlıkları altında incelenmiştir. Çizelge 31’de “Kazanım ve İçerik” boyutuna ilişkin görüşler frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleriyle sunulmaktadır.

Çizelge 31

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

Kazanım ve İçerik Boyutuna İlişkin Maddeler		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	f %	72 9	363 47	260 35	73 9	,79	2,56
2. Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	f %	44 6	414 54	277 36	33 4	,66	2,61
3. Programda bilişsel öğrenmeler (bilgi, kavrama, uygulama, analiz vb.) ile ilgili kazanımlar yeterlidir.	f %	32 4	375 49	324 42	37 5	,65	2,52
4. Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.	f %	54 7	367 48	305 40	42 5	,70	2,56
5. Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	f %	71 9	435 57	218 28	44 6	,71	2,69
6. Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	f %	79 10	478 62	176 23	35 5	,68	2,78
7. İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.	f %	61 8	527 69	166 21	14 2	,58	2,82
8. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır.	f %	68 9	398 52	240 31	62 8	,75	2,61
9. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.	f %	49 6	367 48	286 37	66 9	,74	2,51
10. İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır.	f %	60 8	339 44	261 34	108 14	,82	2,45
11. İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	f %	25 3	231 30	416 54	96 13	,70	2,24
12. İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır.	f %	61 8	499 65	186 24	22 3	,62	2,77
13. İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.	f %	66 9	496 65	187 24	19 2	,62	2,79
14. İçerik, Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.	f %	26 3	170 22	304 40	268 35	,83	1,94
15. İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur.	f %	53 7	436 57	247 32	32 4	,66	2,66

Çizelge 31 (devamı)							
16.İçerik somut örneklere dayanmaktadır.	f	56	506	187	19	,60	2,77
	%	7	66	24	3		
17.İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir.	f	72	466	208	22	,65	2,76
	%	9	61	27	3		
18. Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir.	f	48	319	352	49	,70	2,47
	%	6	42	46	6		
19. Program, İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir.	f	54	423	273	18	,64	2,66
	%	7	55	36	2		
20. İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.	f	57	358	220	133	,68	2,44
	%	7	47	29	17		
Kazanım ve içerik boyutunun aritmetik ortalaması (X)= 2,58				Standart Sapması (Ss)= ,70			

Çizelge 31’de görüldüğü gibi, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutu 20 maddeden oluşmaktadır. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin uygulanan ilkokul 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.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan ilk madde “Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %56’sı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının dinleme ile ilgili kazanımlarının gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %44’ü programın dinleme ile ilgili kazanımlarının gerçekleştirilebilir olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,56’dır. 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, 2. sınıf İngilizce öğretim programının dinleme ile ilgili kazanımlarını gerçekleştirilebilirlik açısından yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan ikinci madde “Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %60’ı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek

nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %40'ı buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,61'dir. 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, 2. sınıf İngilizce öğretim programını sözlü anlatım becerisini kazandırması açısından yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan üçüncü madde "Programda bilişsel öğrenmeler (bilgi, kavrama, uygulama, analiz vb.) ile ilgili kazanımlar yeterlidir." ifadesidir. Öğretmenlerin %53'ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının bilişsel öğrenmeler (bilgi, kavrama, uygulama, analiz vb.) ile ilgili kazanımlarının yeterli olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %47'si buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,52'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının bilişsel öğrenmelerle ilgili kazanımlarını yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan dördüncü madde "Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir." ifadesidir. Öğretmenlerin %55'si ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının psikomotor alanla ilgili kazanımlarının yeterli olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %45'i programın psikomotor alanla ilgili kazanımlarının yeterli olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,56'dır. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, programın psikomotor alanla ilgili kazanımlarını yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan beşinci madde "Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir." ifadesidir. Öğretmenlerin %66'sı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş olmasına yönelik olumlu görüş

bildirirken, %34'ü buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,69'dur. Bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, kazanımların anlaşılır ifade edilmesini yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan altıncı madde “Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %72'si ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının basitten karmaşığa doğru sıralanmış olduğu görüşüne katılırken, %28'i programın kazanımlarının basitten karmaşığa doğru sıralanmış olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,78'dir. 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, 2. sınıf İngilizce öğretim programını kazanımlarının basitten karmaşığa doğru sıralanması açısından yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan yedinci madde “İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %77'si ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin kazanımlarla tutarlı olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %23'ü buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,82'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, programın içeriğini kazanımlarla tutarlılığı açısından yeterli buldukları söylenebilir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, programı içeriğinin kazanımlarla tutarlı olması açısından yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan sekizinci madde “İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %61'i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin hazırlanırken öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınmış olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %39'u buna yönelik olumsuz görüş

bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,61'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenler, program içeriği hazırlanırken öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınmasını yeterli düzeyde bulmuşlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan dokuzuncu madde "İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır." ifadesidir. Öğretmenlerin %54'ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmış olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %46'sı buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,51'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, programın içeriği hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasını yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan onuncu madde "İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır." ifadesidir. Öğretmenlerin %52'si ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin hazırlanırken öğrencilerin düzeylerinin (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmış olduğu görüşüne katılırken, %48'i program içeriğinin hazırlanırken öğrencilerin düzeylerinin (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmış olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,45'tir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, program içeriğinin hazırlanırken öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınmasını yetersiz düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on birinci madde "İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır." ifadesidir. Öğretmenlerin %33'ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriği hazırlanırken bireysel farklılıkların dikkate alınmış olduğu görüşüne katılırken, %67'si program içeriğinin hazırlanırken bireysel farklılıkların

dikkate alınmış olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,24'tür. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenler, programın içeriği hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını yetersiz düzeyde bulmuşlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on ikinci madde "İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır." ifadesidir. Öğretmenlerin %73'ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin basitten karmaşığa doğru yapılandırılmış nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %27'si program içeriğinin basitten karmaşığa doğru yapılandırılmış nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,77'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenler, program içeriğinin basitten karmaşığa doğru yapılandırılmasını alınmasını yeterli düzeyde bulmuşlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on üçüncü madde "İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır." ifadesidir. Öğretmenlerin %74'ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin kolaydan zora doğru yapılandırılmış nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %26'sı programın içeriğinin kolaydan zora doğru yapılandırılmış nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,79'dur. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, program içeriğinin kolaydan zora doğru yapılandırılmasını yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on dördüncü madde "İçerik, Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir." ifadesidir. Öğretmenlerin %25'i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %75'i programın içeriğinin Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu

maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,94'tür. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda, program içeriği Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek nitelikte olması yeterli düzeyde değildir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on beşinci madde "İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur." ifadesidir. Öğretmenlerin %64'ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygun nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %36'sı programın içeriğinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygun nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,66'dır. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenler, program içeriğinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygunluğunu yeterli düzeyde bulmuşlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on altıncı madde "İçerik somut örneklerle dayanmaktadır." ifadesidir. Öğretmenlerin %73'ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin somut örneklerle dayanmış nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %27'si buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,77'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenler, program içeriğinin somut örneklerle dayanmasını yeterli düzeyde bulmuşlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on yedinci madde "İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir." ifadesidir. Öğretmenlerin %70'i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin iletişim ağırlıklı düzenlenmiş nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %30'u buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,76'dır. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim

programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, program içeriğinin iletişim ağırlıklı düzenlenmesini yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on sekizinci madde “Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %48’i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında önerilen öğretim yöntemlerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eden nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %52’si programda önerilen öğretim yöntemlerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eden nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,47’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, programda önerilen öğretim yöntemlerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmesini yetersiz düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on dokuzuncu madde “Program, İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %62’si ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik eden nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %38’i programın İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik eden nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,66’dır. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, programın İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmesini yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan yirminci madde “İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.” ifadesidir. Öğretmenlerin %54’ü ilkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabının öğrenci seviyesine uygun nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %46’sı buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik

ortalaması 2,44'dür. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin, ilkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabının öğrenci seviyesine uygunluğunu yetersiz düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

Çizelge 32'de "Ölçme ve Değerlendirme" boyutuna ilişkin görüşler frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleriyle sunulmaktadır.

Çizelge 32.

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 duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.	f %	50 6	406 53	288 38	24 3	,65	2,62
2. Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.	f %	13 2	248 32	411 54	96 12	,68	2,23
3. Ölçme ve değerlendirme programın amaçlarıyla tutarlıdır.	f %	14 2	356 46	364 47	34 5	,61	2,45
4. Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	f %	20 3	426 56	299 38	23 3	,59	2,57
5. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.	f %	18 2	333 43	375 49	42 6	,63	2,42
6. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kazanımları ölçmede yeterlidir.	f %	16 2	328 43	388 50	36 5	,61	2,42
7. Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.	f %	44 6	440 57	249 32	35 5	,66	2,64
8. Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.	f %	16 2	262 34	406 53	84 11	,67	2,27
9. Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.	f %	54 7	381 50	288 37	45 6	,70	2,57

Çizelge 32 (devamı)							
10. Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.	f	37	385	289	57	,70	2,52
	%	5	50	38	7		
11. Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilir.	f	70	235	268	195	,93	2,23
	%	9	31	35	25		
Ölçme ve değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması (X)= 2,23 Standart Sapması (Ss)= 0,67							

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin uygulanan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,23’ür. Bu aritmetik ortalamaya göre, 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme boyutundaki maddelerin gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan birinci madde “Programda duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %59’u ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımların yeterli nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %41’i buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,62’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programın duyuşsal öğrenmeler ile ilgili kazanımlarını yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan ikinci madde “Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %34’ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmiş olduğu görüşüne katılırken, %66’sı programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmiş olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,23’ür. Elde edilen bulgulara dayanarak

ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programda ölçme ve değerlendirme konusunda verilen bilgileri yetersiz düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan üçüncü madde “Ölçme ve değerlendirme programın amaçlarıyla tutarlıdır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %48’i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun programın amaçlarıyla tutarlı olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %52’si buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,45’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunun programın amaçlarıyla tutarlı olmasını yetersiz düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan dördüncü madde “Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %59’u ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun içerik ile tutarlı olduğu görüşüne katılırken, %41’i programın ölçme ve değerlendirme boyutunun içerik ile tutarlı olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,57’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutunun programın içeriğiyle tutarlı olmasını yeterli düzeyde bulduklarını söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan beşinci madde “Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.” ifadesidir. Öğretmenlerin %45’i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenci özelliklerine uygun nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %55’i programında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenci özelliklerine uygun nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,42’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının

ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenci özelliklerine uygunluğunu yetersiz düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan altıncı madde “Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kazanımları ölçmede yeterlidir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %45’i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kazanımları ölçmede yeterli nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %55’i programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kazanımları ölçmede yeterli nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,42’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kazanımları ölçmede yetersiz düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan yedinci madde “Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %63’ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında süreç temelli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (proje, portfolyo gibi) önerilmiş olduğu görüşüne katılırken, %37’si programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (proje, portfolyo gibi) önerilmiş olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,64’tür. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenler, programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmesini yeterli düzeyde bulmuşlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan sekizinci madde “Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %36’sı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağladığı görüşüne katılırken, %64’ü programın

öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağladığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,27'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programın öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamasını yetersiz düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan dokuzuncu madde "Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir." ifadesidir. Öğretmenlerin %57'si ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verir nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %43'ü programın öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verir nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,57'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programda öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmesini yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan onuncu madde "Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir." ifadesidir. Öğretmenlerin %55'i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verir nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %45'i programın öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verir nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,52'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmesini yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan on birinci madde “Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %40’ı okullarında programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerinin (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilir olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %60’ı buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,23’tür. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin, okullarında programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilme durumunu yetersiz düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

Çizelge 33’te “Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut” boyutuna ilişkin görüşler frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleriyle sunulmaktadır.

Çizelge 33.

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

Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel Boyuta İlişkin Maddeler		Katılımlar				Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
		Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor		
1. Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	f	55	532	167	14	0,57	2,81
	%	7	69	22	2		
2. Öğrenme-öğretme süreci, içerikle tutarlıdır.	f	45	529	178	16	0,57	2,78
	%	6	69	23	2		
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. Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamaktadır.	f	98	442	194	34	0,71	2,78
	%	13	58	25	4		
5. Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.	f	130	432	166	40	0,75	2,84
	%	17	56	22	5		
6. Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.	f	151	461	135	21	0,69	2,96
	%	20	60	18	2		
7. Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.	f	182	482	86	18	0,66	3,07
	%	24	63	11	2		
8. 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							

Çizelge 33’te görüldüğü gibi, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin uygulanan ilkokul 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.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan birinci madde “Kazanımlar,

programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %76’sı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının, programın genel amaçlarıyla tutarlı nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %24’ü buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,81’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, programın kazanımlarının, programın genel amaçlarıyla tutarlı olmasını yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan ikinci madde “Öğrenme-öğretme süreci, içerikle tutarlıdır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %75’i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı öğrenme-öğretme sürecinin içerikle tutarlı nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %25’i programın öğrenme-öğretme sürecinin içerikle tutarlı nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,78’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinin içerikle tutarlı olmasını yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan üçüncü madde “Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %66’sı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlar nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %34’ü buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,73’dür. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamada yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan dördüncü madde “Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak

sağlamaktadır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %71’i ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlayan nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %29’u programın öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlayan nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,78’dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamasını yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan beşinci madde “Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %73’ü ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının teknoloji kullanımına olanak sağlayan nitelikte olmasına yönelik olumlu görüş bildirirken, %27’si buna yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,84’tür. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, programın teknoloji kullanımına olanak sağlamasını yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan altıncı madde “Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %80’i sınıfta İngilizce oyunlara yer verildiği görüşüne katılırken, %20’si sınıfta İngilizce oyunlara yer verildiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,96’dır. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmesini yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan yedinci madde “Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin %87’si sınıfta İngilizce

oyunlara yer verildiği görüşüne katılırken, %13'ü sınıfta İngilizce oyunlara yer verildiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,07'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmesini yeterli düzeyde buldukları söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşüne sunulan sekizinci madde “Derste İngilizce konuşulmaktadır.” ifadesidir. Öğretmenlerin %56'sı derste İngilizce konuşulduğu görüşüne katılırken, %44'ü derste İngilizce konuşulduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,59'dur. Elde edilen bulgulara dayanarak ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutunda öğretmenlerin, derste İngilizce konuşulmasını yeterli düzeyde bulduklarını söylemek olasıdır.

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 34'te verilmiştir.

Çizelge 34.

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 34’te görüldüğü gibi katılımcıların görev yaptıkları bölgeye göre ilkököl 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 35’te sunulmuştur.

Çizelge 35.

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		

Gruplar arasında oluşan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. 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 ($p < .05$).

Ayrıca, Mann-Whitney U testi sonuçları 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 olduklarını göstermiştir ($p < .05$). 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 cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu Çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36.

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama Sırası	Z Değeri	P
Kazanım ve İçerik	Kadın	525	392,13	-1,403	0,161
	Erkek	243	368,01		
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	525	380,83	-0,676	0,499
	Erkek	243	392,44		
Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut	Kadın	525	401,40	-3,119	0,002*
	Erkek	243	347,98		

Çizelge 36'da görüldüğü gibi yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda kadınların programın kazanım ve içerik boyutu ile öğrenme-öğretme süreci ve çevresel

boyuta ilişkin görüşlerinde erkeklere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları, erkeklerin ise ölçme ve değerlendirme boyutunda kadınlardan daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların görüşlerinde programın sadece öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin anlamlı derecede fark saptanmıştır. Buna göre kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin anlamlı derecede daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bu durum kadın öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecinde önerilen oyun, şarkı, kesme-yapıştırma-boyama gibi etkinlikleri uygulamaya daha meyilli olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Ölçeğe yanıt veren ilkokul 2. sınıf öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde yaşlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucu Çizelge 37’de verilmiştir.

Çizelge 37.

Katılımcıların Yaşlarına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Boyutlar	Yaş	N	Ortalama Sırası	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (P)
Kazanım ve İçerik	21-29 (A)	326	351,95	13,289	3	0,004*
	30-39 (B)	342	403,71			
	40-49 (C)	76	432,45			
	50 ve üzeri(D)	24	401,06			
Ölçme ve Değerlendirme	21-29 (A)	326	374,48	2,782	3	0,426
	30-39 (B)	342	385,93			
	40-49 (C)	76	421,28			
	50 ve üzeri(D)	24	383,83			
Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel B.	21-29 (A)	326	371,27	5,328	3	0,149
	30-39 (B)	342	398,13			
	40-49 (C)	76	401,89			
	50 ve üzeri(D)	24	314,94			

Çizelge 37’de görüldüğü gibi, katılımcıların yaşlarına göre ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda sadece programın kazanım ve içerik boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutu ve öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşlerin katılımcıların yaşlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Katılımcıların yaşlarına göre programın kazanım ve içerik boyutuna ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 38’de sunulmuştur.

Çizelge 38.

Katılımcıların Yaşlarına Göre Kazanım ve İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Oluşan Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Yaş	N	Kazanım ve İçerik
21-29 (A)	326	B>A
30-39 (B)	342	C>A
40-49 (C)	76	
50 ve üzeri (D)	24	

Çizelge 38’den de görüldüğü gibi, elde edilen Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre 30-39 yaş grubundaki ve 40-49 yaş grubundaki katılımcıların programın kazanım ve içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin 21-29 yaş grubundaki katılımcılara göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu durum daha genç yaştaki öğretmenlerin yeni uygulanmaya başlanan programı uygulamakta daha çok zorluk çekmelerinden kaynaklanmış olabilir.

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 39’da verilmiştir.

Çizelge 39.

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			

Çizelge 39’da görüldüğü gibi katılımcıların deneyimlerine göre ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan 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 40’da sunulmuştur.

Çizelge 40.

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 40 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. 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. Söz konusu durum çok yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecinde önerilen iletişimsel yöntem ve teknikleri uygulamaya çok aşina 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 41’de verilmiştir.

Çizelge 41.

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

Boyutlar	Mezun Olunan Yükseköğretim Programı	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 41’de görüldüğü gibi katılımcıların mezun oldukları yükseköğretim programına göre ilkökul 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 Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 42’de gösterilmiştir.

Çizelge 42.

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 Programı	N	Kazanım ve İçerik	Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut
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 42’den 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 kaynaklanmıştır. 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 ($p<.05$). 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 ($p<.05$).

Ölçeğe yanıt veren ilkököl 2. sınıf öğretmenlerinin ilkököl 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde lisansüstü eğitim alma durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu Çizelge 43’te verilmiştir.

Çizelge 43.

Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Lisansüstü Eğitim	N	Ortalama Sırası	Z Değeri	P
Kazanım ve İçerik	Evet	88	375,14	-0,421	0,674
	Hayır	680	385,71		
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	88	370,51	-0,630	0,529
	Hayır	680	386,31		
Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel B.	Evet	88	378,26	-0,282	0,778
	Hayır	680	385,31		

Çizelge 43’te görüldüğü gibi yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda lisansüstü eğitim yapan katılımcılar yapmayanlara göre programın tüm boyutlarına ilişkin daha olumsuz görüşlere sahiptirler. Ancak lisansüstü eğitim yapan ve lisansüstü

eğitim yapmayan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ölçeğe yanıt veren ilkokul 2. sınıf öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programa ilişkin görüşlerinde hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu Çizelge 44'te verilmiştir.

Çizelge 44.

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		

Çizelge 63'te görüldüğü gibi yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda programın tüm boyutlarında ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim alan katılımcılar hizmetiçi eğitim almayan katılımcılara göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak ilkokul 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. 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.

Katılımcıların Ölçekteki Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların ölçekteki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilip temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar şunlardır:

- Katılımcıların Program Uygulanmadan Önce Programla İlgili Beklentileri
- Katılımcıların Programa Yönelik Görüşlerinde Meydana Gelen Değişiklikler
- Katılımcıların Programı Uygularken Karşılaştıkları Güçlükler
- Katılımcıların Programın Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşleri
- Katılımcıların Programın Zayıf Yönlerine Yönelik Görüşleri
- Katılımcıların Programa Yönelik Önerileri

Verilerin analizinden elde edilen bulgular belirlenen temalar altında sunulmuştur. Temalar ve alt temalar doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir.

Çizelge 45’te katılımcıların program uygulanmadan önce programla ilgili beklentileri teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 45.

Katılımcıların Program Uygulanmadan Önce Programla İlgili Beklentilerine İlişkin Bulgular

Tema	Frekans
Programla İlgili Beklentiler	
Amaç ve Kazanımlar	57
İçerik	34
Öğrenme-Öğretme Süreci	53
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	-
Dil Becerileri	10
Ders Kitabı	46
Planlama	86
Yabancı Dil Öğrenme Yaşı	31

Amaç ve Kazanımlar

Aşağıda öğretmenlerin amaç ve kazanımlara ilişkin beklentilerine yer verilmiştir:

“Basit bir program bekliyordum.” (Ö9)

“Programın daha basit ve anlaşılır olmasını isterdim.” (Ö77)

“2. sınıf için daha çok temel bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünmüştüm.” (Ö261)

“Dilbilgisinin seviyelerine uygun olacağını düşünmüştüm.” (Ö118)

“Programın yaş seviyesine uygun olmasını bekliyordum.” (Ö151)

“Programın çocukların seviyesine uygun basit bir program olmasını bekliyordum.” (Ö160)

“Öğrenciler ilk kez İngilizce ile tanıştıkları için daha basit seviyede yapılarla hedef dilin benimseneceğini düşünüyordum.” (Ö201)

“Öğrencilerin seviyesine hitap eden yapılar beklemiştik fakat çok farklı geldi.” (Ö92)

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi öğretmenler program uygulanmaya başlamadan önce programın bilişsel amaç ve kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmasını beklemişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler,

“Beklentim öğrencilerin İngilizceyi sevebilmesiydi.” (Ö49)

“Çocukların İngilizce dersini sevmeleri ve ilgilerinin sürekliliğinin sağlanmasını beklerdim.” (Ö191)

“2. sınıftan beklentim öncelikle sevmeleri ve derse cesurca katılabilmeleriydi.” (Ö126)

diyerek programın duyuşsal kazanımlarına yönelik beklentilerini belirtmişlerdir.

İçerik

Aşağıda öğretmenlerin içeriğe ilişkin beklentilerine yer verilmiştir:

“Öğrencilerin yazma, okuma ve konuşma becerilerini harekete geçirmek adına günlük yaşamda kullanılan fiillere ağırlık verilmeliydi.” (Ö76)

“Kelime öğretimine odaklanmasını bekliyordum nitekim öyle de oldu.” (Ö713) diyerek programın kelime ve fiillerin öğretimine odaklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden,

“Konu geçişlerinde tutarlılık olmasını beklerdim.” (Ö80)

Diyerek konular arasında geçişlerin daha uygun olmasını beklediğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

“Çocukların ilgi ve tutumlarına uygun konular olmasını bekledim.” (Ö150)

“Konuların daha interaktif öğrenilmesine, iletişimsel yöntem gerektiren konuların fazla olmasına yönelik beklentilerim vardı.” (Ö199)

“Konuların çocukların sevebileceği konulardan seçilmesini bekliyordum.” (Ö625)

diyerek konuların ilgi çekici olmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Aşağıda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin beklentilerine yer verilmiştir:

“Beklentim interaktif bir şekilde dersin işlenebilmesiydi.” (Ö6)

“Program etkinliklerinin daha nitelikli olmasını bekliyordum.” (Ö151)

“Beklentim aktif uygulanabilecek, eğlenceli, görseli daha çok olan, öğrencileri sıkmayan bir programdı.” (Ö21)

“Öğrenci merkezli, çeşitli oyunlar ve etkinlikler yoluyla öğretilecek bir program oluşu beklentisindeyim ve bu beklentim karşılandı.” (Ö232)

“Dinleme metni ve şarkıların öğrenci seviyesine ve ilgisine uygun olmasını bekliyordum.” (Ö14)

“Yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olan drama, oyun gibi etkinliklerden olmasını bekliyordum.” (Ö489)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğrencilerin yaş seviyelerine uygun etkinliklerin yer almasını bekledikleri görülmektedir.

Dil Becerileri

Aşağıda öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin beklentilerine yer verilmiştir:

“Öğrencileri daha çok konuşmaya teşvik edecek bir program beklerdim.” (Ö75)

“Programın yazma ve dilbilgisi değil, dinleme ve konuşma ağırlıklı olmasını bekliyordum.” (Ö160)

“Programla ilgili daha çok olumsuz görüşlerim vardı çünkü öğrencilerin ikinci sınıfın ilk döneminde okuma yazma ile ilgili sıkıntıları çok oluyor. Bunun yeni bir dil öğrenmeyi zorlaştıracağını düşünüyordum.” (Ö21)

“İngilizce gibi yabancı dillere karşı duyarlılığı artırmak ve konuşmaya karşı öğrencilerin katılımını artırıp sadece yazan ve okuyan bireyler değil, dinleyen ve konuşan bireyler haline gelmektir.” (Ö86)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler 2. sınıf seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerinin hedeflenmesini beklemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden,

“Dört temel beceriye de odaklanılmasını beklemiştim.” (Ö653)

“Dört temel becerinin kazandırılmasını beklerdim.” (Ö80)

diyerek programda sadece dinleme ve konuşma becerilerinin hedeflenmesi yerine, dört beceriye de odaklanılmasını beklemişlerdir.

Ders Kitabı

Aşağıda öğretmenlerin ders kitabına ilişkin beklentilerine yer verilmiştir:

“Ders kitabının renkli ve ilgi çekici olmasını bekledim.” (Ö13)

“Basit seviyede, eğlenceli, çocuklara hitap edebilecek bir kitap beklentisi içerisindeydim.” (Ö212)

“Ders kitabının bol bol alıştırmalı ve görselli alıştırmalı olmasını beklerdim.” (Ö713)

“Ders kitabının daha ilgi çekici ve daha verimli olmasını bekliyordum.” (Ö113)

“Kitapların içeriğinin daha iyi olmasını bekliyordum.” (Ö168)

“İlgi çekici ve bol alıştırmalı olmasını bekledim.” (Ö499)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenler ders kitabının çocuklar için ilgi çekici olmasını ve içeriğinde alıştırmalara daha çok yer verilmesini beklemişlerdir.

Planlama

Aşağıda öğretmenlerin planlamaya ilişkin beklentilerine yer verilmiştir:

“İlk defa 2’lerde derse gireceğim için programı uygularken çok zorlanacağımı düşünüyordum.” (Ö10)

“Çocuklara nasıl yabancı dil öğretilir gibi konularda eğitim verilmesini isterdim ancak ne programla ilgili ne de çocuk pedagojisi konusunda böyle bir eğitim bize verilmedi.” (Ö55)

“Bu konuda hizmetiçi eğitim almak gereklidir. Bunu bekledim ama hiç eğitim verilmedi.” (Ö130)

“2.sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesini isterdim (Ö41)

“Öncelikle yeni programla ilgili eğitim olmasını bekledim. Paldır küldür başladık. Zaten o yaştaki çocuklarla iletişim kurabilmek, onların ihtiyaçlarının farkında olup karşılayabilmek belli bir süre alıyor.” (Ö220)

“Kesinlikle ilk defa uygulanacak olan bu programla ilgili bir eğitim, seminer verilmesini bekledim ama maalesef olmadı.” (Ö560)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenler program uygulanmaya başlamadan önce kendilerine programa ilişkin hizmetiçi eğitim programlarının uygulanmasını beklemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden,

“Programla ilgili en büyük beklentim haftalık ders saatlerinin 4 saatten az olmamasıydı.” (Ö182)

diyerek haftalık ders saatinin daha fazla olmasını beklemiş olduğunu belirtmiştir

Yabancı Dil Öğrenme Yaşı

Aşağıda öğretmenlerin yabancı dil öğrenme yaşına ilişkin beklentilerine yer verilmiştir:

“Dil öğretiminin erken yaşta indirilmiş olması çok iyi düşünülmüş bir uygulamadır. O yüzden beklentilerim çok olumluydu.” (Ö120)

“Dil edinimi küçük yaşta daha kolay gerçekleştiğinden İngilizce öğreniminin bu yaşta verilmesi güzel bir uygulama.” (Ö230)

“Erken yaşta dil öğreniminin başlaması açısından başlangıçta oldukça faydalı olacağını düşündüm.” (Ö260)

“Öğrencilerin yabancı dili sevmesi, farketmesi ve temellerinin ikinci sınıftan itibaren atılması yaklaşımı çok doğru.” (Ö163)

Yukarıda verilen alıntılar incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil öğrenme yaşının öne çekilmesinden dolayı programa ilişkin beklentilerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

“Yabancı dil eğitiminde 2. sınıf bile çok geç bir başlangıç zamanı. Anaokulundan itibaren 1. sınıf da dâhil olmalıdır. Beynin dil öğrenmeye en açık olduğu dönem dil bilim açısından 3-6 yaş dönemidir. Çocuklar bu programa anasınıfından beyinleri ve kulakları aşına olup gelmiş olsa programdan daha fazla verim alınır.” (Ö135)

“Avrupa ülkelerinde anasınıfında yabancı dil eğitimi başlıyor. Bizde de daha önce çekilmesini bekliyordum.” (Ö281)

“Öncelikle ilkokul 2. sınıfta İngilizce başlaması çok büyük bir adımdı. Hatta anasınıfı ya da birinci sınıfta başlamalı.” (Ö132)

diyerek yabancı dil öğrenmeye ikinci sınıftan önce başlanmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 46’da katılımcıların programa yönelik görüşlerinde meydana gelen değişiklikler teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 46.

Katılımcıların Programa Yönelik Görüşlerinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Bulgular

Tema	Frekans
Programa İlişkin Görüşlerde Meydana Gelen Değişiklikler	
Görüşlerde meydana gelen olumlu değişiklikler	104
Görüşlerde meydana gelen olumsuz değişiklikler	192

Çizelge 46 incelendiğinde, katılımcıların programı uygulamaya başladıktan sonra programa ilişkin görüşlerinde meydana gelen olumsuz değişiklikler olumlu değişikliklere göre daha fazladır.

Görüşlerde meydana gelen olumlu değişiklikler

Aşağıda öğretmenlerin programı uygulamaya başladıktan sonra görüşlerinde meydana gelen olumlu değişikliklere yer verilmiştir:

“İlk defa 2’lerde derse gireceğim için programı uygularken çok zorlanacağımı düşünüyordum ama sonra bu fikrim değişti. Program gerçekten öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre uygulanabilecek şekilde hazırlanmış.” (Ö10)

“Programda tamamen günlük kullanımlara ve konuşmalara yer verilmesi, sınavlara değil günlük yaşama uygun olması güzel.” (Ö160)

“Öğrencilerin farklı bir derse ve dile olan ilgileri genel olarak yüksek.” (Ö16)

“Üniversitede aldığım eğitimi en çok bu yıl uygulamaya dökemedim. Dersler çok eğlenceli ve sonuca yönelikti. Öğrencilerim İngilizce dersine pozitif bir tutum geliştirdiler. Hem eğlenip hem de öğrendiler.” (Ö78)

“İlk ünite öğrencilere İngilizce-Türkçe benzerliklerini ortaya koyuyor. Bu açıdan İngilizcenin kolay olduğuna dair izlenim veriyor. Daha sonraki sınıf eşyaları, hayvanlar gibi üniteler hep dikkatlerini çeken üniteler olmuştur.” (Ö226)

“Çocuklara İngilizceyi sevdirecek oyun, şarkı gibi etkinliklere yer verilmiş çok olumlu.” (Ö20)

“Program konuşma ve dinleme becerileri üstüne kurulduğu için dil öğreniminin en temel ve olması gereken özelliğini içinde tuttuğu ortada.” (Ö81)

“Hiçbir önyargı oluşmadan, şarkılar, oyunlar ve drama onların İngilizceyi sevmelerini sağladı.” (Ö126)

“Sınav kaygısı olmaması yalnızca keyif almak için öğrenme süreci, öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.” (Ö70)

“Öğrenci merkezli oyunlar, şarkılar ve görsellerle beklentilerim karşılandı.” (Ö153)

“Ders kitabı geldikten ve uygulamaya başladıktan sonra görüşlerim genel olarak uygun olarak ilerledi. Beklediğim gibi iyi, eğlenceli bir kitapla karşılaştım.” (Ö212)

“İlk kitabı gördüğümde sadece resimlerden oluşmasına çok şaşırdım ve acaba yeterli mi dedim. Fakat nasıl kullanılacağını araştırdığımda çoğunlukla yazmaya değil, konuşma ve oyunla yönlendirdiğini gördüm ve çok sevindim. Hayatımda ilk defa teferruatı bırakıp oyunla ders anlatabileceğimi gördüm ve çok sevindim, öğretirken çok eğlendim. Bildiğim tüm oyunları kullanma imkânım oldu.” (Ö56)

“Özellikle dinleme aktivitelerine ders kitaplarında daha sık yer verilmesinin öğrencilerim ilgisini artırdığını fark ettim.” (Ö234)

“Erken yaşta dil öğrenmenin faydalarını yaşayarak test edenlerdenim. Çocuklar İngilizceye karşı oldukça fazla olumlu bir adımla yaklaştılar, benimsediler, sevdiler ve öğrendiler. Kitabı ve etkinlikleri dört gözle bekleyerek derse katıldılar. Beklentim fazlasıyla karşılandı memnunum programdan.” (Ö163)

“Yeni program beklentilerimi karşıladı. Seviyeye uygun ve içeriği güzel, ilgi çekici.” (Ö224)

“Genel olarak program güzel, beklediğimden çok iyi. Konular genelde ilgi çekici, çok dilbilgisi yok ağır konular yok.” (Ö520)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenler programı uygulamaya başladıktan sonra programın öğrenci seviyesine uygunluğu, içeriğin ilgi çekiciliği, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yaş seviyesine uygunluğu ve ders kitabının eğlenceli ve ilgi çekici olması konularında olumlu görüşlere sahiptirler.

Görüşlerde meydana gelen olumsuz değişiklikler

Aşağıda öğretmenlerin programı uygulamaya başladıktan sonra görüşlerinde meydana gelen olumsuz değişikliklere yer verilmiştir:

“2.sınıf İngilizce ders kitabını görünce çok heveslendim aynı şekilde öğrencilerimin de çok ilgisini çekmişti kitap. Ama ünitelere başlayınca gereksiz birçok şeyin olduğunu farkettim. İlk ünite ‘words’ ünitesi tam bir fiyaskoydu çünkü benim çocuklarım brokoli hiç yememişlerdi ve ben onlara bunun İngilizcesini söyleyince brokolinin bir ağaç olduğunu sandılar.” (Ö1)

“Programın ilk ünite konusu çocuklar için çok zor ve karmaşıktı. Çocukların kendi dilinde bilmediği kelimeler vardı ve farklı dillerde merhaba öğretilmesi gereksizdi.” (Ö77)

“Teknolojik olanaksızlıklardan dolayı dersleri interaktif olarak işlemenin mümkün olmayacağını gördüm.” (Ö6)

“Program dâhilinde çocuklara öğretilmesi planlanan bazı kelimelerin çocukların yaşam şartları düşünülmeden hazırlandığı kanaatindeyim kimono gibi.” (Ö265)

“Programın öğrenci seviyesinde olmadığını gördüm.” (Ö229)

“Basit bir program bekliyordum ama daha kitabı açar açmaz içeriğinde verilen cümlelerin seviyesinin çok yüksek olduğunu görünce şaşırdım.” (Ö9)

“Program 2. sınıf öğrenci seviyesine uygun değildir. Seviyenin üzerindedir. Etkinlikler gerektiği kadar yer almamaktadır.” (Ö73)

“Programda konular basitten zora doğru sıralanabilirdi. Birinci ünite de çok fazla kelime var. Tanışma, selamlaşma konuları daha sonraki ünite de vb.” (Ö152)

“İçeriği görünce hayal kırıklığı yaşadım.” (Ö13)

“Program 2. sınıf düzeyine uygun değil. Daha okuma yazmaya zorla geçen öğrencilere İngilizce dilbilgisi kurallarını öğretmeye çalışıyoruz. Bu durum beni hayal kırıklığına uğrattı.” (Ö262)

“Seviyeye uygun olmayan dinleme metinleri ve öğrencinin ilgisini çekmeyen şarkılar var.” (Ö14)

“2 ders saatinin yetmemesi ve programda tekrar olmaması nedeniyle öğrencilerin öğrendiklerini unuttukları bir program oldu.” (Ö75)

“Konuların fazla olması işlenecek kısıtlı zaman zarfında yetiştirme konusunda sıkıntı oluşturdu. Bazı konular öğrenciler için çok anlaşılır değil.” (Ö15)

“Bazı kelimeler öğrencilerin Türkçede bilmedikleri kavramlar olduğu için zorlandılar. Gerçi bu durum yeni şeyler öğrenmek için iyi ama İngilizceye karşı olumsuz tutum kazandırdığı için kötü. Öğrenciler İngilizcenin zor olduğunu düşündüler.” (Ö49)

“Kitapta yer alan şarkıların seviyesi öğrencilerin düzeyi ile uygun değil. Ayrıca oyunların çoğu kalabalık sınıflar için elverişli değildir.” (Ö86)

“Programda içeriğin yeterince öğrenci seviyesine uygun etkinliklerle zenginleştirilmediğini düşünüyorum.” (Ö110)

“Kitaplar çok yetersiz, aktivite ve etkinlikler çok az. Kitaptaki şarkıların birçoğu ikinci sınıf düzeyine uygun değil.” (Ö168)

“Ders kitabı öğrencilerin yaş grubuna uygun olmadığını gördüm. Bu nedenle sürekli değişiklik yapma ihtiyacı duydum.” (Ö111)

“Programda verilen süre kitapta verilen alıştırmalara fazla gelmektedir. Bu nedenle daha fazla alıştırmaya olmalıdır.” (Ö169)

“Dilbilgisi konuları seviyelerine göre ağır olduğundan ezbere dönük bir öğretime mecbur kaldım.” (Ö191)

“İkinci sınıflar için hazırlanan kitap öğrencilerin seviyelerinin üzerindedir. Şarkılar, masalları öğrenciler anlamakta güçlük çekmektedir.” (Ö223)

“Programda yer alan cümle yapılarını uygun bulmadım, öğrenci seviyesine göre ağırdı.” (Ö92)

“Programda bu seviyede bu kadar zor cümlelerin olması ‘a monkey can jump’ gibi öğrencileri çok zorladı ve yapamadılar.” (Ö678)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenler programı uygulamaya başladıktan sonra programda yer verilen bazı dilbilgisi yapılarının öğrenci seviyesine ağır gelmesi, içerikte zor kelimelerin yer alması, şarkı ve dinleme metinlerinin anlaşılır

olmaması ve öğrencilere ağır gelmesi ve ders kitabında alıştırmaların yetersiz olması konularında olumsuz görüşlere sahiptirler.

Çizelge 47’de katılımcıların programı uygularken karşılaştıkları güçlükler teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 47.

Katılımcıların Programı Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Tema	Frekans
Karşılaşılan Güçlükler	
Sınıf Ortamı	220
Planlama	155
Ders Kitabı	117
Öğrenciler	100
Öğrenme-öğretme süreci	74
İçerik	68
Amaç ve kazanımlar	42
Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri	28
Veliler	16
Dil Becerileri	10
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	3

Sınıf Ortamı

Katılımcıların programı uygularken karşılaştıkları güçlükler incelendiğinde, görüşme bulgularına paralel olarak en çok sınıf ortamından kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken sınıf ortamından kaynaklı karşılaştıkları güçlüklerle yer verilmiştir:

“Okulumuzda teknolojik destek yok. Görselliği bir şekilde sağladık ama işitsel ya da pratik yapma aşamasında sıkıntı yaşadık. Ayrıca sınıfların çok aşırı kalabalık olması verimi düşürdü.” (Ö6)

“Altyapı yetersizliği var. Bütün okullar görsel ve işitsel imkanlara sahip değil.” (Ö230)

“Program tamamen dinleme üzerine ancak çoğu sınıfta buna uygun düzenek dahi yoktur.” (Ö16)

“Okullarda teknoloji konusunda sıkıntı olduğundan görsel ve işitsel anlamda öğrenciler eksik kalıyor.” (Ö532)

“Teknik cihaz ve donanım sıkıntısından dolayı görsel ve işitsel dokümanları kullanımda sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö159)

“Her sınıf donanımı aynı seviyede değil.” (Ö151)

“Sınıflarda projeksiyon ya da bilgisayar olmadığı için o yaştaki çocuklara İngilizceyi anlatırken zorlanıyoruz. Bilgisayar ve projeksiyon olan sınıflarda işitsel ve görsel olarak çocuklar dersi daha iyi anlıyorlar ve daha kalıcı oluyor.” (Ö717)

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

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenler okullarında teknolojik donanım olmadığı için programın gerektirdiği görsel ve işitsel yöntem ve teknikleri uygulamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden,

“Genelde sınıfların kalabalık olması en büyük sıkıntı. Sınıf mevcudu otuzu geçtiği zaman büyük sıkıntılar yaşanıyor. Öğrenciye söz sırası ve oyun sırası gelmiyor. Öğretmen bütün öğrencilerle ilgilenemiyor, sıra gelmeyince öğrenci küsüyor ve başka şeylerle uğraşıyor. Öğretmen bazı öğrencilerin yeteneklerini göstermesini sağlayamıyor.” (Ö693)

“Bizim şanssızlığımız 45 kişilik sınıflarda dil öğretmeye çalışmak oldu. En az 20 kişilik sınıf olsaydı herşey daha da güzel olacaktı.” (Ö132)

“Program kalabalık sınıflarda zor uygulanmaktadır. Az öğrenci grubuyla çok başarılı olunabilir.” (Ö112)

diyerek küçük yaş gruplarına öğretimde kalabalık sınıfların sorun olduğunu belirtmişlerdir.

Planlama

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken planlamadan kaynaklı karşılaştıkları güçlüklerle yer verilmiştir:

“Ders saatleri yetersiz, öğrencinin dersi benimsemesi ve dile daha çok maruz kalması için yetersiz kalıyor.” (Ö151)

“Ders saatleri programı yetiştirmek için yetersizdi.” (Ö126)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi, öğretmenler ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerden,

“Ders kitabı okula 2 ayı geçen bir süre içinde geldi. Kitaba ait ses kaynaklarına düzgün erişemedik, internet ortamından eksik ve zaman zaman tutarsız sesler bulduk.” (Ö228)

“Kitapların cd’lerinin bize gönderilmemesi.” (Ö12)

“Program dinleme üzerine ancak kitabın cd’si bize yollanmadı.” (Ö16)

“Kitabın cd ses sistemi anlaşılır değil.” (Ö77)

“Devlet kitapları okulumuza ulaşmadı bu yüzden kaynak kitap ve cd aldık.” (Ö21)

“Öğretmen kitabı elime çok geç ulaştı.” (Ö152)

“Görsel ve işitsel materyallerin MEB’in sitesinden ya da öğretmen kitabına eklenmiş bir CDROM içinde bizlere ulaştırılmaması çok sıkıntı yarattı.” (Ö214)

“Kitabın dinleme metinleri elimize ulaşmamıştır. İnternette de ancak bir ay sonra yayınlanmıştır.” (Ö223)

“Programdaki posterlerin sağlıklı bir şekilde her öğretmene ulaştırılması gerekir. Flashcards kaliteli ve kalın kağıtlara tek yönlü değildi. Çift yönlü basıldığı için birçok aktivite sağlıklı yapılamıyor. Bu ciddi problem yaratan bir durum.” (Ö224) diyerek ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitabının okullara geç ulaşması, kitabın cd’sinin ve posterlerinin kendilerine ulaşmaması gibi sorunlar yaşamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlerden,

“Ben sınıf öğretmeniyim. Okulda branş öğretmeni olmadığı için ben giriyorum İngilizce derslerine ama benim branşım olmadığı için zorlanıyorum.” (Ö327)

“Branş öğretmenleri girmediği için sıkıntılar oldu.” (Ö619)

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

“İngilizce öğretmenleri girse derslere daha faydalı olunur. Sınıf öğretmenleri yetersiz kalıyor.” (Ö499)

diyerek İngilizce öğretmeni olmayan okullarda derslere sınıf öğretmenlerinin girdiği ve onların da İngilizce öğretirken sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden,

“Programın kendisi kadar önemli olan bu konuda hizmetiçi eğitim çalışmalarının yapılmaması karşılaşılan güçlüklerin başında gelmektedir” (Ö70)

“Altyapının oluşturulmadan tepeden inme uygulatılmaya çalışılması. Bize bu konuda hizmetiçi eğitimler verilmedi. Sistem bu konuda eksik kaldı.” (Ö636)

“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 kitabı boş buldu ve programı bir kenara bırakıp kendi bildiklerini yaptı. Oysaki başta bizlere düzgün bir eğitim verilseydi daha farklı olurdu.” (Ö214)

“Hizmetiçi seminer öğretmenlere uygulanmaması nedeniyle sorunlar yaşadık.” (Ö178)

“Sorun program öncesinde öğretmenlerin eğitilmemiş olması.” (Ö221)
diyerek yeni uygulanmaya başlanan programa ilişkin hiçbir eğitim almamanın onlarda sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sorun görüşme bulguları sonucunda da elde edilmiştir.

Ders Kitabı

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken ders kitabından kaynaklı karşılaştıkları güçlüklerle yer verilmiştir:

“Ders kitabı yetersiz kalıyor. Daha çok boyama kitabını andırıyor.” (Ö12)

“Dil öğretilmede kitabın yetersiz kaldığı görüşündeyim.” (Ö17)

“Kitap yetersiz sadece resimlere ve dinlemeye dayalı. Aktivite yok. Farklı kaynaklardan yararlanmak durumunda kalıyoruz.” (Ö496)

“Kitaptaki etkinlikler yetersiz olduğundan pekiştirme sınırlı kalmaktadır.” (Ö73)

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

“Kitap öğrenci seviyesinin üzerindeydi. Kitap haftalık 2 saat İngilizce dersi işleyen devlet okullarına uygun bir kitap değildi.” (Ö83)

“Kitap içerik olarak öğrencilerin beklentilerini karşılamıyor.” (Ö151)

“Kitap içeriği yetersiz olduğu için çok fazla fotokopiyle destek yapmak zorunda kaldık.” (Ö215)

“Kitap sadece resimden oluşuyor. Kitap 2.sınıf seviyesine uygun değil.” (Ö444)

“Kitaplarda İngilizce yazılar yok. Resimlerle anlatım öğrenmeye yetmiyor.” (Ö117)

“Çalıştığımız konuları tekrar amaçlı bir çalışma kitabı olmaması.” (Ö119)

“Çocukların kitapları memnun değiliz hiç açıklama yok içinde. Bu yüzden başka kaynak kitap kullanıyoruz.” (Ö385)

“Kitap yetersiz, anlaşılır değil sadece resimden ibaret.” (Ö746)

Görüşme bulgularına paralel olarak, öğretmenler ders kitabında yer alan alıştırmaların yetersiz olması nedeniyle öğrenilenlerin pekiştirme konusunda ek kaynaklara başvurmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken öğrencilerden kaynaklı karşılaştıkları güçlükler yer verilmiştir:

“Programı olabildiğince oyun ve şarkı odaklı işlemeye yoğunlaştım da çocukların doğru düzgün okuma yazma bilmediği bu bölgede bunu yapmak çok zor oldu.” (Ö9)

“Çocukların bazılarında henüz okuma yazma tam oturmamış oluyor hatta bazıları zaten yeni bir dil olarak Türkçeyi yeni öğrendiği için ikinci bir dil öğrenme de ilk başlarda sıkıntı yaşıyorlar.” (Ö17)

“Öğrenciler dikkatlerini toplayamıyorlar ve çok çabuk sıkılıyorlar.” (Ö264)

“Şimdi birinci sınıftan geçtikleri için Türkçeye hâkim olamayan çocuklarla İngilizceyi yürütmek daha zor oluyor. Birde kendi öğretmenleri dışındaki öğretmenleri kabul etmeleri zor oluyor.” (Ö367)

“Öğrencilerin hazır bulunuşlukları yok.” (Ö408)

“Çocuklar okuma-yazmayı tam olarak kavrayamadığından yeni bir dil öğrenmeleri zor oluyor.” (Ö263)

“Öğrencilerin öğrenme sürecinde dikkat süreleri çok kısa ve dikkatleri çok dağınık. İngilizceyi oyun oynamak olarak algılıyorlar ve konuları çok çabuk unutuyorlar.” (Ö213)

“Öğrencilerin yaşları küçük dikkatleri çok çabuk dağılıyor.” (Ö220)

“Öğrencilerin düzeyleri çok farklı öğrenme güçlüğü çeken ve özel ders alan öğrencilerin bir arada olması güçlük çıkarıyor.” (Ö394)

“En çok zorlandığım şey sınıf öğretmenlerine alışan öğrencilerin disiplin yönetimi çok zor oldu.” (Ö55)

“Tüm öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi aynı değil.” (Ö230)

“Öğrencilerin konu tekrarı yapmaması. Çocukların sık sık defter, kitap unutmaları.” (Ö119)

“Yaş seviyelerinin farklı olması (62 aylık ve 74 aylık) öğretimde sıkıntılar yarattı. Öğrenciler kavramada zorluk çekti.” (Ö184)

“Bazı öğrencilerde davranışı kontrol etme noktasında sıkıntı yaşandı. Sınıf kültürüne tam anlamıyla uyum sağlayamayan bu öğrencilere aktif olabilecekleri roller verilmeye çalışıldı.” (Ö234)

“Öğrenciler malzeme getirmeyi sık sık unuttukları için bazı alıştırmalarda zorluk yaşadılar.”

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olması, ilgi ve dikkat sürelerinin çok kısa olması ve öğrenilen konuları tekrar etmemeleri nedeniyle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenme-öğretme süreci

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken öğrenme-öğretme sürecinden kaynaklı karşılaştıkları güçlüklerle yer verilmiştir:

“Şarkılar çocukların anlayacağı seviyede değiller. Sadece müzik olduğu için dinlediler, onlar için anlamlı değildi.” (Ö15)

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

“Dinleme metinleri ve şarkılar öğrencilerin anlayamayacağı düzeydedir.” (Ö75)

“Dinleme bölümünde bazı şarkıların çocuklar için eğlenceli olmadığını ve anlaşılmasının güç olduğunu farkettim.” (Ö81)

“Sadece şarkıları dinletebildik. Onlar da oldukça zordu çocuklar sadece varsa klipleri izlediler ya da dinlediler ancak şarkılara eşlik edemediler.” (Ö212)

Görüşme bulgularına benzer olarak öğretmenler programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda dinleme metinleri ve şarkıların öğrenci seviyesinin üzerinde olması konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İçerik

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken içerikten kaynaklı karşılaştıkları güçlükler yer verilmiştir:

“Öğrencilerin dikkatini çeken konular yoktu ve bu da onları derse güdülemekte sıkıntı yaşıyordu.” (Ö13)

“Seçilen konu başlıkları öğrenci seviyesine uygun ve basit ama işlevsel değildir. Öğrencilerin renkleri, hayvanları bilmesi kendini veya birşeyleri ifade etmesine olanak sağlamamaktadır. Örneğin, bir öğrenci resimde verilen basit olayları cümle düzeyinde anlatabilmelidir.” (Ö128)

“Konuların öğrenci seviyesine çok uygun olmadığını düşünüyorum.” (Ö148)

“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)

“Konular daha basit kelimelerden başlayabilirdi.” (Ö288)

“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)

“Program çeşitli oyunlar, videolar ve görsellerle dolu olmasına rağmen ve hepsini dolu dolu uygulamamıza rağmen son bir ay kala tüm konuları bitirdik. İçerik yeterli gelmedi.” (Ö232)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, 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.

Amaç ve kazanımlar

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken amaç ve kazanımlardan kaynaklı karşılaştıkları güçlükler yer verilmiştir:

“Program öğrenci seviyesinin üstündeydi.” (Ö13)

“Cümlelerin yapısı çok zor çocukların yaş olarak bunları anlaması zor oluyor.” (Ö287)

“Öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu için öğrenciler zorlanmakta ve yapamadıkları için motivasyonları azalmaktadır.” (Ö73)

“Birdenbire geniş zamana geçiliyor. 4 ve 5. sınıfta verdiğimiz kalıplar ve zaman var. Seviye birdenbire zorlaşıyor. Kesinlikle arada uçurumlar var.” (Ö118)

“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)

“How many, these/this, a/an, where, can, do you ..? gibi birtakım yapıları ikinci sınıf (aralarında bir yaş küçükler var) öğrencileri için ağır buldum. Sadece 1-2 dilbilgisi yapısını tüm konularla ilişkilendirerek devam edebildik.” (Ö226)

“Turn right, turn left gibi bazı kalıplar gereksiz ve yeterince ilgi çekici değil. Bunları öğretmekte zorluk çektim.” (Ö618)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın amaç ve kazanımlar boyutunda öğrenci seviyesinin üzerinde olan dilbilgisi yapılarını öğretmede sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri

Aşağıda programı uygularken öğretmenlerin mesleki niteliklerinden kaynaklı karşılaşılan güçlüklerle yer verilmiştir:

“Ders sayımın fazla olmasından dolayı verimli olamıyorum ama elbette elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.” (Ö12)

“2. sınıf düzeyinin pedagojik açıdan çok farklı olması. Bu nedenle sınıf düzeyine inmede zorluk yaşanması. Bu yalnızca benim değil çevremde ve zümre toplantılarında konuştuğum tüm branş arkadaşlarımın ortak sıkıntısıdır.” (Ö70)

“Çocukların ilgileri çabuk dağıldığı için sürekli öğretmen aktif olmak zorunda.” (Ö77)

“İngilizce dersine başlamadan önce nasıl öğretilecek diye çok korkmuştum. Birinci dönem zorluğunu çektik ama şuan alıştık.” (Ö84)

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

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

“Ortaokulda çalışıyordum ve 4. sınıflarda derse giriyordum. İkinci sınıflara da girmeye başlayınca alışmak zor oldu.” (Ö230)

Görüşme bulgularına paralel olarak, öğretmenler ilk defa ikinci sınıfta derse girdikleri için ikinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine alışamama, o seviyeye inememe gibi sorunlarla karşılaşmışlardır.

Veliler

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken velilerden kaynaklı karşılaştıkları güçlükler yer verilmiştir:

“Ebeveynlerin sorumsuz tavırları derse köstek oldu.” (Ö9)

“Veli desteği ve bilgilenmeleri yetersiz.” (Ö151)

“Veliler ellerinde yazılı bir kitap olmadığı için çocuklarına yardımcı olamıyorlar.” (Ö214)

“Veli ve öğrenci birlikte hareket edemiyor. Kitabı anlayamıyor veli ve öğretmene daha çok iş düşüyor.” (Ö666)

“Velilerin İngilizce bilmemeleri nedeniyle çocukların öğrendikleri evde tekrar edilmediği için öğrenme yeterli olmuyor.” (Ö140)

“Ailelerin öğrencilere müdahale ederek yardımcı olmaya çalışırken onları hazırcılığa ve tembelliğe sevk eden davranışlar sergilemeleri ve bu şekilde öğrencilerin ödev yapma alışkanlıklarının gelişmemesi.” (Ö93)

Alıntılardan görüldüğü gibi, öğretmenler velilerin yabancı dil bilmemeleri ya da kitapta yazının yer almaması nedeniyle çocuklarına destek olamadıklarını belirtmişlerdir.

Dil Becerileri

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken dil becerilerinden kaynaklı karşılaştıkları güçlükler yer verilmiştir:

“Programda yazma olmadığı için çocuklarda kalıcı öğrenme olmuyor hemen unutuyorlar.” (Ö266)

“Yazma etkinliği olmaması sorun yaratıyor ve unutuluyor.” (Ö767)

“Dinleme ağırlıklı olduğu için çocuklar anlamakta güçlük çekiyor.” (Ö298)

“Önceleri yazma bölümlerinin az olduğunu düşünerek defter tutturup basit kelimeleri yazdırmaya çalıştım fakat çocuklar yoruldu. Sonra öğretim programını ayrıntılı inceledim ve defter tutturulmaması gerektiğini anlayıp çok sevindim.” (Ö56)

“İngilizce yazıldığı gibi okunmuyor ve okunduğu gibi yazılmıyor. Yazmayı ve kelimeleri öğretmek zor oluyor.” (Ö230)

“Yazma olmalıydı, öğrenilenler kalıcı olmuyor çabuk unutuluyor.” (Ö456)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programda yazma becerisine odaklanılmaması sonucunda kalıcı öğrenmenin sağlanamaması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Aşağıda öğretmenlerin programı uygularken ölçme ve değerlendirme sürecinden kaynaklı karşılaştıkları güçlükler yer verilmiştir:

“Programda ölçme ve değerlendirme konusunda verilen bilgiler yetersizdir.” (Ö73)

“Birçok öğretmen yazılı sınav yaptı ya da kafasından not verdi. Bu çok sağlıksız bir durum.” (Ö214)

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

Alıntılardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenler programın ölçme ve değerlendirme süreci boyutunda programda verilen bilgilerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 48’de katılımcıların programın güçlü yönlerine yönelik görüşleri teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 48.

Katılımcıların Programın Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Frekans
Programın Güçlü Yönleri	
Amaç ve Kazanımlar	82
İçerik	42
Öğrenme-Öğretme Süreci	212
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	1
Dil Becerileri	90
2. Sınıfta İngilizce Öğretiminin Faydaları	75

Amaç ve Kazanımlar

Aşağıda programın amaç ve kazanımlar boyutuna ilişkin güçlü yönlerine yer verilmiştir:

“Programın amaçları çocukların yaş gruplarına uygun düzenlenmiş.” (Ö135)

“İngilizceye olan ilgiyi artırıyor.” (Ö75)

“Öğrenci düzeyine uygun olması.” (Ö80)

“Öğrenci seviyesine oldukça uygun.” (Ö216)

“İkinci sınıflara yönelik program yaş seviyelerine gayet uygundu istenen kazanımları aldılar.” (Ö61)

“Psikomotor becerilere ağırlık verilmesi.” (Ö221)

Yukarıda yer verilen alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın amaç ve kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmasını, programda duyuşsal ve psikomotor kazanımların da yer almasını programın güçlü yanı olarak belirtmişlerdir.

İçerik

Aşağıda programın içerik boyutuna ilişkin güçlü yönlerine yer verilmiştir:

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

“Konular güncel, öğrencilerin ilgisini çeken konular var.” (Ö131)

“Öğrencilerin kelime bilgisini geliştiriyor.” (Ö75)

“Dilbilgisinin yoğun olmaması.” (Ö84)

“Dilbilgisi kaygısının olmaması.” (Ö356)

“Konular ilgi çekici ve eğlenceli.” (Ö261)

“Dersin somut örneklerle desteklenmesi açısından konular ve üniteler yaş seviyesine uygun hazırlanmış.” (Ö159)

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

Yukarıda yer verilen alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın içeriğinin öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olmasını, ilgi çekici olmasını ve dilbilgisi öğretiminin yoğun olmamasını programın güçlü yanı olarak belirtmişlerdir. Bu bulgu, görüşmelerden elde edilen bulgulara paraleldir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Aşağıda programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin güçlü yönlerine yer verilmiştir:

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

“Eğlenceli, resimler ve animasyonlar kaliteli oyunlar zevkli, resimler ve aktiviteler çocukların seviyesine uygun ve onların ilgisini çekebilecek nitelikte, hem yazma hem dinleme, hem çizme aktiviteleri farklı ilgilere sahip öğrencilere hitap ediyor.” (Ö212)

“Oyun, drama ve şarkıların fazlasıyla yer alması.” (Ö127)

“Bol bol dinleme yapılması ve oyunlara, şarkılara yer verilmesi.” (Ö132)

“Programın güçlü olan yanı yaş düzeyine yönelik görsellerin ve resimlerin bol olması.” (Ö260)

“Kes-yapıştır etkinlikleri, şarkılar, oyunlar çok etkili.” (Ö150)

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

“Animasyonlar ve hikâyeler sekiz yaş çocuğunun tam dikkatini toplayan ve çeken çalışmalardı. Oyunların da bol olması pekiştireç açısından uygundu.” (Ö144)

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

“Programda görselliğe odaklanması oldukça iyiydi.” (Ö79)

Yukarıda yer verilen alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olmasını, ilgi çekici olmasını ve derse aktif katılımı sağlayıcı olmasını programın güçlü yanı olarak belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Aşağıda programın ölçme ve değerlendirme süreci boyutuna ilişkin güçlü yönüne yer verilmiştir:

“Öğrenciler portfolyo hazırlayarak düzenli olmayı öğreniyor.” (Ö693)

Programın ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin olarak sadece 1 görüş belirtilmiştir. Portfolyo hazırlamanın ikinci sınıf öğrencilerinde düzenli olmayı sağladığı ifade edilmiştir.

Dil Becerileri

Aşağıda programın dil becerileri boyutuna ilişkin güçlü yönlerine yer verilmiştir:

“Programda okuma ve yazma olmaması çok doğru bir karar kesinlikle değiştirilmemeli. Bu programın en güçlü yönü.” (Ö161)

“Konuşma ve dinleme yetisine yönelik eğlenceli aktivitelerle ikinci sınıf öğrencileri İngilizceyi çok sevdiler.” (Ö232)

“Dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulması güçlü yönüdür.” (Ö14)

“Yazı yazmanın olmaması programın güçlü yönüdür.” (Ö132)

“Dinleme ve konuşma becerisinin geliştiriyor.” (Ö75)

“Konuşma ağırlıklı bir öğretim programı olması güçlü yönüdür.” (Ö248)

“Dinleme ve konuşma üstüne olması.” (Ö214)

“Öğrencilerin sözlü anlatım becerisini ve dinlediğini anlama becerisini geliştiriyor.” (Ö104)

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

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

“Dinleme ve konuşma ağırlıklı olması.” (Ö221)

Görüşme bulgularına paralel olarak, öğretmenler programda dinleme ve konuşma becerilerinin temel hedefler olmasını ve yazma becerisine odaklanılmamasını doğru bulduklarını belirtmişlerdir.

2. Sınıfta İngilizce Öğretiminin Faydaları

Aşağıda 2. sınıfta İngilizce öğretimin faydalarına yer verilmiştir:

“Ne kadar erken başlanırsa telaffuzları o kadar native-like olur.” (Ö12)

“2. sınıf İngilizce öğretim programının güzel ve etkili bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Çocukların erken yaşta yabancı dille tanışmalarına ve eğlenerek öğrenmelerine imkân sağlamıştır.” (Ö4)

“Erken yaşta başlatılması çok yerinde, çünkü dil öğretiminde yaşın çok önemli bir yeri var.” (Ö263)

“İngilizce eğitiminin küçük yaşta vermeye başlanması ülkemizde yaşanan İngilizce konuşmada çekilen sıkıntıyı azaltabilir.” (Ö6)

“Öğrencilerin şimdiden İngilizceyi tanınması, sevmesi, teşvik edilmesi programın güçlü yanındır.” (Ö223)

“Program öğrencileri İngilizce ile tanıştırma açısından güçlüdür. Bu yaştaki öğrenciler dinlediklerini kolay öğrenmektedirler.” (Ö187)

“Küçük yaş gruplarının dil becerilerini açığa çıkarması, kullandırması bakımından devlet okullarında bu programın uygulamaya konulması başlı başına zaten programın etkililiğini, güçlülüğünü kanıtlıyor.” (Ö690)

Yukarıda yer verilen alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler ikinci sınıfta yabancı dil öğrenmeye başlamanın bilişsel ve duyuşsal yönden öğrencilere sağlayacağı yararları belirtmişlerdir.

Çizelge 49’da katılımcıların programın zayıf yönlerine yönelik görüşleri teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 49.

Katılımcıların Programın Zayıf Yönlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Frekans
Programın Zayıf Yönleri	
Amaç ve Kazanımlar	60
İçerik	66
Öğrenme-Öğretme Süreci	102
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	12
Dil Becerileri	29
Ders kitabı	50
Farklı Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirlik	86

Amaç ve Kazanımlar

Aşağıda programın amaç ve kazanımlar boyutuna ilişkin zayıf yönlerine yer verilmiştir:

“Program öğrenci seviyesinin üzerinde ve çocuklar tarafından zor öğrenilmektedir.” (Ö74)

“Çocukların seviyesine uygun değil.” (Ö77)

“Bölgesel şartlara uygun olmayan kazanımlar zayıf yönünü oluşturmaktadır.” (Ö261)

“Her bölgeye ya da öğrencinin seviyesine uygun olmaması.” (Ö299)

“Hazırlanan program öğrenci seviyesinin üzerindedir.” (Ö223)

“Bilişsel ve duyuşsal kazanımlar yetersiz.” (Ö451)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın amaç ve kazanımlarının yetersiz ve öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir.

İçerik

Aşağıda programın içerik boyutuna ilişkin zayıf yönlerine yer verilmiştir:

“Bazı kelimelerin uzun ve okunuşlarının zor olması.” (Ö127)

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

“Çocukların ilgisini çok fazla çekmemektedir.” (Ö326)

“İçeriğinin sadece kelime düzeyine indirgenmesi.” (Ö82)

“Öğretimim daha çok kelime bazında sınırlandırılması. Cümlesel etkinliklere yer verilmemesi.” (Ö155)

“Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklılıklarının gözetilmemesi.” (Ö93)

“İçeriğin çok yoğun olması zayıf yönü.” (Ö213)

“Birinci ünite ‘words’ ünitesi gereksiz ve sıkıcı geldi.” (Ö752)

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

“Ünitelerin içeriği zayıf. Konular çok çabuk bitiyor. Kendim günlük hayatta kullanabilecekleri ifadeleri öğrencilere vermeye çalıştım. Farklı bir konu işlemedim sadece ünitelerin içeriğini çoğalttım. Mesela bi komut öğretmemiz istenmiş ben bunları çoğalttım.” (Ö161)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın içeriğinin öğrenciler için çok ilgi çekici olmamasını, sadece kelime düzeyinde olmasını, ilk ünitenin gereksiz olmasını, yoğun ya da yetersiz olmasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Aşağıda programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin zayıf yönlerine yer verilmiştir:

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

“Şarkıların zorluğu, anlaşılmıyor.” (Ö212)

“Etkinlikler yetersizdi. Bir ünitede diyelim 20 kelime öğreteceğiz. Bunun için 8-9 saat zaman veriliyor. Bazen derste yapacak etkinlik kalmıyordu.” (Ö220)

“Programın öğrenme-öğretme sürecinde sürekli teknoloji kullanmaya bağımlı kalınması ve öğrencilere öğrendiklerini pekiştirmek için yapılacak etkinlikleri hazırlamak için öğretmenin ayrı bir çaba göstermek zorunda kalması.” (Ö104)

“Çeşitlilik azdı etkinlik açısından. Hep aynı tarzda alıştırmalar oluşu da olumsuz bir yöndü.” (Ö191)

“Şarkı sözleri çok ağır bu yaş seviyesine göre.” (Ö247)

“Kalıcı öğrenmenin sağlanması için gereken çeşitliliğin ve etkinliklerin yeterli olmaması.” (Ö93)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin yetersiz olmasını ve şarkıların anlaşılmasının zor olmasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgu, görüşme bulgularına paraleldir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Aşağıda programın ölçme ve değerlendirme süreci boyutuna ilişkin zayıf yönlerine yer verilmiştir:

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

“Ölçme ve değerlendirme de eksikler var, net değil hiçbir şey.” (Ö703)

“Ölçme değerlendirmeye ilgili bize yardımcı, yönlendirici bir program sunulmadı.” (191)

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

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın ölçme ve değerlendirme sürecinde verilen bilgilerin yeterli ve yönlendirici olmamasını ve öz ve akran değerlendirmenin ikinci sınıf yaş grubunda uygulanamamasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Dil Becerileri

Aşağıda programın dil becerilerine ilişkin zayıf yönlerine yer verilmiştir:

“Program tamamen dinleme üzerine. Diğer beceriler çok gözardı edilmiştir.”
(Ö16)

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

“Yazma etkinliğine az yer verilmiş.” (Ö381)

“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)

“Okuma ve yazma yetisine de yine eğlenceli oyunlar yoluyla yer verilmemiş olması zayıf yönü.” (Ö232)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programda okuma ve yazma becerilerine odaklanılmamasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir. Benzer bir bulgu görüşmeler yoluyla da elde edilmiştir.

Ders kitabı

Aşağıda kullanılan ders kitabına ilişkin zayıf yönlerine yer verilmiştir:

“Ders kitabındaki alıştırmalar çok yetersizdi.” (Ö84)

“Ders kitabındaki etkinlikler yetersiz.” (Ö260)

“Kitap hiç uygun değil. Çok boş ve çocukları cezbetmiyor.” (Ö263)

“Kitaba ait bir çalışma kitabının olmaması zayıf yönü. Çocuklar çabuk unutuyorlar, pekiştirmek için çalışma kitabı şart.” (Ö214)

“Ders kitapları iyi hazırlanmadığından hedeflenen amaca ulaşılamıyor.”
(Ö693)

“Hazırlanan kitap öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğundan programı aksatmaktadır.” (Ö223)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler ders kitabında yer alan alıştırmaların yetersiz olduğunu ve ders kitabının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu için programın etkili uygulanmasını engellediğini ifade etmişlerdir.

Farklı Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirlik

Aşağıda programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin zayıf yönlerine yer verilmiştir:

“Bu programın Türkiye’nin her tarafındaki öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum.” (Ö4)

“Türkiye’nin her yerinde aynı şartlarda uygulanabilirliği düşük. Ne yazık ki her öğrenci profiline uygun bir program değil.” (Ö79)

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

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın Türkiye’nin farklı bölgelerinde ve öğrenme ortamlarında uygulanabilirliği konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden,

“Gerekli teknolojik donanımın olmadığı durumlarda program sorun teşkil ediyor.” (Ö693)

“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)

“Gerekli teknolojik donanım sağlanmadan pat diye program başladı ama teknoloji olmadan da bu program gerçekleşmiyor.” (Ö132)

“Görsel materyali kullanabilecek donanıma sahip sınıf gerekiyor, her sınıfta program uygulanamaz.” (Ö97)

“Program çocuklara uygun ama teknolojik olanakları kısıtlı okullarda uygulanabilirliği zor olabilir.” (Ö168)

“Çok fazla materyal ve teknoloji kullanımı gerektiriyor olması.” (Ö248)

“İşitsel ve görsel materyallerin kullanımı yaygın. Bu anlamda derslerde teknoloji kullanımı gerekmektedir. İmkânı olmayan sınıflar için bu bir engel oluşturabilir.” (Ö222)

“Teknolojik donanıma bağlı kalındığı için herhangi bir elektronik sıkıntıyla karşılaşıldığında direk derse yönelik aksaklıkların ortaya çıkması.” (Ö589)

Alıntılardan da görüldüğü gibi öğretmenler görüşme bulgularına paralel olarak programın önerdiği görsel ve işitsel yöntem ve tekniklerin teknolojik donanım olmayan sınıflarda uygulanmasının güç olduğunu belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerden,

“Okuldaki kalabalık sınıflarda programın uygulanmaya çalışılması.” (Ö6)

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

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın kalabalık olan sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 50’de katılımcıların programa yönelik önerileri teması alt temaları ve frekansları ile birlikte görülmektedir:

Çizelge 50.

Katılımcıların Programa Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	Frekans
Programla İlgili Öneriler	
Amaç ve Kazanımlar	52
İçerik	84
Öğrenme-Öğretme Süreci	209
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	7
Dil Becerileri	25
Planlama	130
Öğrenme Ortamı	87
Ders Kitabı	89
Farklı Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirlik	36

Amaç ve Kazanımlar

Aşağıda öğretmenlerin programın amaç ve kazanımlar boyutuna ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“Programın biraz daha basit seviyeye indirgenmesi gerekmektedir.” (Ö73)

“Çocukların seviyesine uygun hale getirilmeli ve biraz daha basitleştirilmeli.” (Ö300)

“Kazanımlar azaltılmalı.” (Ö564)

“Kazanımlar örneğin can yapısını kullanarak cümle kurma gibi bunlar basitleştirilmeli.” (Ö348)

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

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın kazanımlarının basitleştirilmesini ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesini önermişlerdir.

İçerik

Aşağıda öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“Çocukların daha çok ilgilerini çekecek konular olmalıdır.” (Ö19)

“İçeriğin öğrenci ilgisine yönelik şekilde düzenlenmesi gerekir.” (Ö93)

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

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın içeriğinin öğrencilerin ilgilerine göre seçilmesini önermişlerdir. Ayrıca, öğretmenler,

“Birinci ünite gereksizdi. Tekrar elden geçirilebilir.” (Ö216)

“Alfabeyi tanıtmaya yarayan birinci ünite ‘words’ ünitesi geliştirilmeli.” (Ö734)

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

“Konular basitten zora ilerleseydi daha iyi olurdu.” (Ö20)

diyerek program içeriğinin basitten zora doğru sürmesini önermişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler,

“İçerik artırılmalı çok yeterli değil.” (Ö357)

“Konular biraz daha yoğunlaştırılabilir.” (Ö365)

diyerek program içeriğinin arttırılmasını önermişlerdir. Öğretmenler ayrıca,

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

“İçerikte cümleye yönelik ifadeler çıkarılmalı.”

diyerek programda sadece kelime düzeyinde öğretime odaklanılmasını önermişlerdir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Aşağıda öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“Dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi, ilgi ve istek uyandırıcı özellikte olması gerekmektedir.” (Ö14)

“Daha çok kesme, yapıştırma, boyama ve dinleme olmalı.” (Ö227)

“Şarkı, oyun gibi aktiviteler daha fazlalaştırılabilir. Öğrenciler çabuk sıkılabiliyorlar. Kes yapıştır uygulaması yerine daha çok oyun ve şarkı olabilir.”

(Ö293)

“Daha eğlenceli etkinlikler eklenebilir. Öğrenciler yaşları itibari ile daha aktif oldukları için sınıfta sıkılmaktadırlar. Onların kinestetik zekâlarını geliştirmeye yönelik etkinlikler eklenmelidir.” (Ö14)

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

“Konuşma becerisini geliştirecek etkinlikler eklenmeli.” (Ö82)

“Daha fazla videolara yer verilmeli.” (Ö83)

“Dinleme ve yazma etkinlikleri çoğaltılabilir.” (Ö152)

“Dinlemelerin daha basit olması ve şarkıların çocukların da söyleyebileceği basitlikte olması gerekirdi.” (Ö212)

“Şarkılar çocukların öğrenebileceği şekilde yapılandırılmalı çok uzun olmamalı.” (Ö598)

“Seviyeye uygun, kısa ve akılda kalıcı şarkılar seçilebilir.” (Ö47)

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

“İçeriğe ait bilgilerin kalıcı öğrenmeye dönüşebilmesi için etkinliklerin çeşitliliğinin ve sayısının artırılması.” (Ö93)

“Eğitsel oyunlar artırılmalı...Bireysel değil de işbirlikli yöntemler esas alınmalı.” (Ö94)

Görüşmelerden elde edilen bulgulara benzer olarak, öğretmenler programda etkinliklerin tür ve sayısının artırılmasını, öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin konmasını ve dinleme metinleri ve şarkıların seviyeye uygun hale getirilmesini önermişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Aşağıda öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme süreci boyutuna ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

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

“Ölçme değerlendirmenin eksiksiz yapılabilmesi için öğrencilere yazı yazdırılmalı.” (Ö715)

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

“Ölçme değerlendirme kısmında portfolyo oluşturacak farklı beceriler isteyen çalışmalar konusunda bize yönlendirmeler verilebilirdi.” (Ö226)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler 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.

Dil Becerileri

Aşağıda öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“İngilizce konuşulmaya yönelik olsun, konuşma becerisine daha çok önem verilmeli.” (Ö322)

“Diyaloglara ve konuşma becerisine daha fazla yer verilmesi gerekiyor.” (Ö349)

“Yazma becerisine az yer verilmiş programda, daha çok önem verilmeli.” (Ö381)

“Yazma etkinlikleri olmalıydı.” (Ö694)

“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)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programda konuşma, yazma ve okuma becerilerine daha çok önem verilmesini önermişlerdir.

Planlama

Aşağıda öğretmenlerin planlamaya ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“Kitapla birlikte dinleme cd’si ve materyaller gönderilmelidir.” (Ö19)

“Dinleme metinlerinin aktif olarak işlenebilmesi ve öğrenci katılımının sağlanması için öncelikle gerekli materyaller öğretmenlere gönderilmelidir.” (Ö261)

“Cd’lerin ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlere ulaştırılması gerekir.” (529)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın daha etkili uygulanabilmesi için cd’lerin, öğretmen kılavuz kitabının ve diğer materyallerin

kendilerine ulaştırılmasını önermişlerdir. Benzer bulgu görüşmelerden de elde edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerden,

“Bu dersi veren öğretmenlere eğitim verilmelidir.” (Ö296)

“İkinci sınıflara girecek öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi gerekiyor.” (Ö130)

“Çocuklara nasıl yabancı dil öğretilbilir konularında eğitim ve seminer olmalı, bunlara sene başında tüm İngilizce öğretmenlerinin katılımı sağlanmalı.” (Ö560)

“Öğretmenlere ikinci sınıflara dil öğretimi konusunda eğitim verilmeli.” (Ö230)

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

diyerek ikinci sınıfta İngilizce öğretecek öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesini önermişlerdir. Hizmetiçi eğitim verilmesine ilişkin öneri görüşmeler yoluyla da elde edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden,

“Biz sınıf öğretmeniyiz ve sınıflarda biz ders veriyoruz İngilizce olarak bunun için İngilizce eğitimi alan öğretmenler atanmalıdır.” (Ö289)

“Derslere sadece İngilizce öğretmenlerinin girmesi sağlanmalı. Branş öğretmenleri girerse daha öğretici olur.” (Ö509)

“Ders İngilizce öğretmenleri tarafından verilse daha iyi olur.” (Ö401)

“Ders branş öğretmenleri tarafından verilmeli. Bizim tarafımızdan verilecekse de bize bir eğitim verilmeli. Yetersiz kaldığımız konular olabiliyor.” (Ö462)

“Özellikle İngilizce derslerine branş öğretmeni girsin.” (Ö680)

diyerek 2. sınıf İngilizce dersine sınıf öğretmenleri olarak kendilerinin girdiklerini ancak derse İngilizce öğretmenlerinin girmesini önermişlerdir.

Öğrenme Ortamı

Aşağıda öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“Tabii okulun olanaklarına da bağlı teknolojik araç gereçler tüm okulda yok bu tarz şeyler her yerde olursa daha iyi olur kitaba bağımlı kalıyoruz bu da fazla yararlı olur okulun şartlarında daha teknolojik olursa daha iyi eğitim verilebilir.” (Ö359)

“Okullarda görsel işitsel materyaller daha fazla olmalı, eksikler tamamlanmalı.” (Ö439)

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

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

“Biz köy okuluyuz, burada köy okulu olduğumuz için yeterli materyal yok. Köy okullarının da şartları iyileştirilerek program uygulanmalı.” (Ö635)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler programın daha etkili uygulanabilmesi için öğrenme ortamlarındaki şartların teknolojik donanım ve sınıf mevcutları açılarından düzeltilmesini önermişlerdir. Görüşmeler yoluyla da benzer bulgu elde edilmiştir.

Ders Kitabı

Aşağıda öğretmenlerin ders kitabına ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“Ders kitapları basite indirgensin.” (Ö295)

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

“Öğrenci seviyesine uygun kitap seçilmeli.” (Ö83)

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

“İkinci sınıf ders kitaplarının öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı nitelikte olmasını istiyoruz.” (Ö158)

“Kitap içerisindeki etkinlikler artırılmalı.” (Ö232)

“Ders kitabının iyileştirilip, zenginleştirilmesi gerekiyor. Böylece maddi durum kötü öğrencilerin de eğitim-öğretim sürecine daha aktif katılımı sağlanacaktır.” (Ö168)

“Kitaplar çocukların ilgisini çekebilecek hale getirilmeli.” (Ö247)

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmasını, etkinliklerinin artırılmasını ve ilgi çekici olmasını önermişlerdir.

Farklı Öğrenme Ortamlarında Uygulanabilirlik

Aşağıda öğretmenlerin programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin önerilerine yer verilmiştir:

“Türkiye’nin her yerinde uygulanabilecek nitelikte oluşturulmalı.” (Ö309)

“Okullar içerisinde gözlem yapılması gerekir. Farklı yerleşim yerlerinde gözlem yapılırsa program daha iyi gelişir.” (Ö485)

“Köy okullarının seviyeleri göz önüne alınsın koşullar geliştirilsin.” (Ö330)

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

“Bölgesel farklılıklar ele alınıp buna uygun program hazırlanmalı.” (Ö489)

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

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi, öğretmenler Türkiye'nin farklı bölgeleri, köy okulları ve birleştirilmiş sınıf ortamlarında gözlem çalışmaları yapılarak ve bu öğrenme ortamlarındaki şartlar düşünülerek programın yeniden düzenlenmesini önermişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan çıkan sonuçlar özetlenmiş, bu sonuçlar yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusu olan “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uyumu nedir?” sorusundan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının duyuşsal kazanımlar açısından başvuru metnine uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile 2. sınıf İngilizce öğretim programı duyuşsal kazanımlar açısından karşılaştırıldığında hem başvuru metninde hem programda öğrenenlerde yabancı dile karşı olumlu tutum kazandırmanın amaçlandığı görülmüştür. AB üyesi ülkelerde temel alınan çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında bireyleri yabancı dil öğrenmeye teşvik etmek ayrıca erken yaşta yabancı dil öğretimini hedef alan bir programda temel amacın olumlu tutum geliştirmek olması uygun görülmektedir. Şad ve Karaova (2015)’nin da belirttiği gibi, çocukların ilk deneyim ve izlenimlerinin olumsuz olması, ilerleyen sınıflarda yabancı dile karşı güçlü olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri açısından başvuru metnine uyumlu olduğu belirlenmiştir. Her ikisinde de yabancı dili günlük hayatta kullanmaya yönelik olarak iletişimsel yaklaşım benimsenmektedir. Benzer sonuç, Yiğit (2010)’in ilköğretim altıncı sınıf programını başvuru metniyle karşılaştırdığı çalışmasında elde edilmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme-değerlendirme süreçleri açısından başvuru metnine uyumlu olduğu saptanmıştır. Ölçme ve değerlendirme süreci açısından ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı ile Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni karşılaştırıldığında her ikisinin de hem nesnel (başarı değerlendirmesi, düzey belirleyici değerlendirme gibi) hem de sürece dayalı değerlendirmenin

(biçimlendirici değerlendirme, performans değerlendirme gibi) benimsendiği görülmüştür. Benzer olarak, Özer (2012) ortaokul 3. sınıf (ilköğretim 7.sınıf) İngilizce öğretim programını başvuru metniyle karşılaştırdığı araştırmasında programda önerilen bütün değerlendirme araçlarının başvuru metninden alındığını bulmuştur.

Bunun aksine, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile 2. sınıf İngilizce öğretim programı hedeflenen dil becerileri açısından karşılaştırıldığında uyumlu olmadıkları belirlenmiştir. Başvuru metninde anlama, konuşma ve yazma olmak üzere üç temel beceri ve dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, bir konuşmaya katılma, sözlü olarak kesintisiz konuşma ve yazılı anlatım olmak üzere beş alt beceri hedeflenirken, ikinci sınıf İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma olarak iki beceri ağırlıklı olarak hedeflenmektedir. Erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukların öncelikli ihtiyaçları dinleme ve konuşma becerileri (Cameron, 2001) olduğu için başvuru metninden farklı olarak programda bu iki becerinin temel alınması uygun görülmektedir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında hedeflendiği belirtilen A1 düzeyi amaçları ile Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni A1 düzeyi amaçları karşılaştırıldığında amaçların uyumlu olduğu saptanmıştır. Yiğit (2010)'in ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretim programı ile Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini karşılaştırdığı çalışmasında 6. sınıf programında belirtilen genel amaçların tamamının karşılığının başvuru metninde yer aldığı ve bu amaçların A1 ve A2 düzeylerine denk geldiği bulunmuştur. Ancak bu araştırmada ikinci sınıf programı üniteler bazında incelendiğinde programda bazı kazanımların ünitelerde kazandırılmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, başvuru metni A1 düzeyi öz değerlendirme ifadeleri 2. sınıf İngilizce öğretim programıyla karşılaştırıldığında uyumsuzluklar olduğu belirlenmiştir. Bazı özdeğerlendirme ifadelerini betimlemeye yönelik dil kullanımı 2. sınıf programında yer almamaktadır.

İçerik açısından ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı ile başvuru metni dinlediğini anlama, sözel üretim ve sözlü etkileşim betimleyicileri kapsamında karşılaştırıldığında, A1 düzeyindeki birçok betimleyicinin ikinci sınıf programında yer almadığı sonucuna varılmıştır. Sak (2013)'in MEB yabancı dil programları ile Finlandiya yabancı dil programlarını başvuru metni kapsamında karşılaştırdığı

çalışmasında MEB programlarının aynı sınıf düzeyindeki Finlandiya programlarından daha düşük seviyeyi temel aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci araştırma sorusu olan “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?” sorusundan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumlu olmadığı sonucuna varılmıştır. Programın temel hedefleri olan dinleme ve konuşma becerilerine gereken önemin verilmediği söylenebilir. Oysaki çocuklara yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerileri hedef dili anlamada ve kullanmada öncelikli beceriler olarak görülmektedir (Cameron, 2001). Her ne kadar programda okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının beklenmediği vurgulanmış olsa da, özellikle yazma etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Bu bulgu Şad ve Karaova (2015)’nin araştırma bulgularıyla paraleldir. Bu yaş grubundaki çocukların hem el kaslarının henüz tam olarak gelişmemiş olması hem de okuma ve yazma becerilerinin daha soyut öğretim yaklaşımları gerektirmesinden dolayı, bu becerilere bu yaş seviyesinde yer verilmesi uygun bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Buradan hareketle, programın uygulama esaslarına uyulmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda, derslerin iletişim ağırlıklı yürütülmediği sonucu da çıkarılabilir.

Programda önerilenler ile uygulamanın uyumlu olmadığını gösteren diğer bir durumda öğrenme-öğretme süreci konusundadır. Derslerde çocukların yaş seviyesine uygun olarak oyuna hemen hemen hiç yer verilmediği söylenebilir. Oysaki Seçkin (2010)’in ilköğretim 4. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği araştırmasında “her zaman gözlenen” öğretmen davranışları arasında İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklerden yararlandığı (şarkı, tekerleme, bulmaca, oyun vb.) belirlenmiştir. Programda da vurgulandığı gibi, bu yaş grubuna yabancı dil öğretiminde temel amaç çocuklarda yabancı dile karşı olumlu tutum kazandırmaktır. Bunu sağlamanın temel yolu da yaş grubuna uygun etkinlikleri kullanmaktır. Çocukların yabancı dille ilk kez ikinci sınıfta tanışması nedeniyle, yabancı dille ilgili ilk deneyimlerinin olumsuz olması, onların yabancı dile karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilir. Bu durum da yabancı dilde başarısız olmanın önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Bunun yanı sıra, dersin ağırlıklı olarak Türkçe işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, Peng ve Zhang (2009)'ın araştırmalarında Çin'deki bir ilkokuldaki İngilizce öğretmenlerinin hedef dili yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Leonardi (2012)'nin çalışmasında ise İtalya'da yerel İngilizce öğretmenleri ile ana dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin derste öğrencilerin ana dilini kullanma durumları araştırılmıştır ve araştırma sonucunda yerel İngilizce öğretmenlerinin özellikle dilbilgisi, kelime öğretiminde ve yönerge verirken öğrencilerin ana dilini ağırlıklı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Oysaki hangi sınıf seviyesinde olursa olsun, yabancı dil öğretmenlerinin derste hedef dili kullanarak öğrencilerini hedef dile maruz bırakmaları ve onlara iyi bir model olmaları gerekmektedir (Bachrudin, 2010). Böylelikle öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirmeleri mümkün olabilecektir.

Programda önerilenlerle uyumlu olarak uygulamada önceki konu ve etkinliklerin çoğunlukla tekrar edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Programda da belirtildiği gibi, program sarmal bir program olarak sürekli önceki konu ve etkinlikler tekrar edilerek uygulanmalıdır. Çocuklar tekrar ederek daha etkili öğrendikleri için önceki konu ve etkinliklerin tekrar edilmesinin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Ayrıca, programa uygun olarak tüm derslerde günlük yaşamdan konulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri sürece anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir. Sınıf içi öğrenmelerin kalıcı olması için konu ve örneklerinin günlük yaşamdan verilmesi ve öğrencilere öğrendiklerini günlük yaşamda kullanma olanağının sağlanması gerekmektedir (Baran ve Halıcı, 2006). Buradan hareketle, bu durumun öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkileri olacağı söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinde ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumu nedir?" sorusundan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İki farklı sınıftaki ikinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi açısından birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum gözlem verilerini destekler niteliktedir. Gözlem verilerinden de her iki öğretmenin programın temel hedeflerinden olan dinleme becerisine gözlemlenen derslerinde eşit oranda odaklandıkları saptanmıştır. Ayrıca, her

iki öğretmenin de programda hedeflenmemesine karşın öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırdıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, dinleme becerisi açısından her iki grubunda birbirine denk olması beklenen bir sonuçtur. Bunun yanı sıra, konuşma becerisi açısından bu beceriye daha çok odaklanılan sınıftaki öğrencilerin konuşma testi ortalamasının diğer sınıftan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gözlem verileri de bu durumu desteklemektedir. Bu sınıfta konuşma becerisine daha çok odaklanılmasının yanında, derste hedef dilin kullanıldığı ve öğrencilerin derste İngilizce konuşmaya teşvik edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, konuşma becerisi açısından bu sınıfın diğer sınıftan daha başarılı olması beklenen bir sonuçtur.

Bu sonuçlardan da görüldüğü gibi, bir programın amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmen davranışları da en az öğretim programının uygun tasarlanmış olması kadar öğretim sürecini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin ilk kez uygulanmaya başlanan programa ilişkin bilgilendirilmemeleri programın nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili belirsizlik ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin programda vurgulanmış olmasına rağmen yazma etkinlikleri yaptırması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlerin programın uygulama ilkelerine yönelik nitelikli hizmetiçi eğitim almaları öğretim sürecinin etkililiğini artıracaktır. Çocuklara yabancı dil öğretimi hem yabancı dil öğretimi hem de ilköğretim pedagojisine hakim olmayı gerektirdiği için ilgili yaş grubuna ders veren öğretmenlerin kendilerini her iki açıdan da geliştirmesi gerekmektedir (Şad ve Karaova, 2015). Bunun yanı sıra, Pinter (2015)'ın da belirttiği gibi öğretmenlerin çocukların yaşına uygun farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya istekli ve yeterli olması da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önem taşımaktadır.

Dördüncü araştırma sorusu “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusundan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanım ve içerik boyutunun gerçekleşme durumunun yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, programda yer verilen dinleme ve konuşma kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak, Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın (2014)'ın araştırmasında ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeyine uygun olduğu saptanmıştır. Bunun aksine, Süer (2014) araştırmasında öğrencinin hedeflenen dinleme ve konuşma

becerilerine ulaşamayacağı ancak kelime kazanımlarına ulaşabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, bu araştırmada kelime düzeyindeki kazanımlar öğrenci seviyesine uygun görülmesine rağmen, cümle kurmaya yönelik kazanımların (like/don't like, can/can't gibi) öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, içeriğin kolaydan zora doğru ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Alkan ve Arslan (2014)'in araştırma bulgularına zıttır. Bununla birlikte, bu araştırmada içeriğin Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Benzer olarak, Alkan ve Arslan (2014) ve Demir ve Duruhan (2015)'in araştırmalarında da bu konuda olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanında, içeriğin ilgi çekici olduğu ancak sıralanışında bazı sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, içeriğin genel olarak öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ancak bazı konuların (at the playground, words gibi) öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. İçerikte kimono, ksilofon (xylophone) gibi öğrencilerin Türkçesini dahi bilemeyecekleri kelimelere yer verilmiştir. Bu durum İyitoğlu ve Alcı (2015) araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Mezzi (2012)'nin de belirttiği gibi genç öğrenenlerin öğrenebileceği kelime sayısı sınırlı olduğu için, öğretilecek kelimelerin kullanım sıklığı, öğrencilerin yaşına ve ihtiyaçlarına uygunluğu ve kelimelerin öğrenilmesi ve telaffuzu çok zor olmayan kelimeler olması gibi faktörlere dikkat edilmelidir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme boyutundaki maddelerin gerçekleşme durumunun yetersiz düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, Alkan ve Arslan (2014)'in araştırmasında da öğretmenlerin çoğunluğunun programın ikinci sınıf düzeyinde 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. Ayrıca, bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre programda önerilen dinleme ve konuşma testlerinin bu yaş grubu çocuklar için uygun olmadığı belirlenmiştir. Süer (2014)'in araştırmasında da öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi hedeflenen kelime bilgisinin değerlendirilmesinin mümkün olduğu ancak hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinin mümkün olmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Ancak McKay (2006)'in de belirttiği gibi, resim ve obje gibi görsel

destekler ya da mimik ve yüz ifadeleri kullanarak bu yaş grubu öğrencilerin de sözel becerileri test edilebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuttaki maddelerin gerçekleşme durumunun yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, programda önerilen öğrenme-öğretme sürecinin derse aktif katılımı sağlamaya yönelik olduğu ve farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, Alkan ve Arslan (2014)'ın araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme-öğretme sürecinde şarkılarla ilgili etkinliklerin ve oyun içerikli etkinliklerin yaptırılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, programda önerilen iletişimsel yöntemin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenler programda önerilen etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olduğunu ancak şarkı ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak, Demir ve Duruhan (2015)'in araştırmasında dinleme metinlerinin öğrenciler için soyut kaldığı ve öğretimsel yönünün zayıf kaldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, ilgili yaş seviyesinde temel olarak dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmasının uygun olduğu ancak bazı öğretmenlerin sadece bu iki beceriye odaklanılmasını yetersiz bulduğu ve bu nedenle yazma becerisine de odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İyitoğlu ve Alcı (2015), Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın (2014) ve Şad ve Karaova (2015) da araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin programı yeterince tanımadıklarını göstermektedir. Çocukların öncelikli ihtiyacı, yazma becerisinden çok dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Bununla birlikte, programın temel amacının yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, ilgili yaş grubu çocukları yazı yazmaya zorlamak onların dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Araştırma bulgularına dayanarak, yabancı dil öğrenme yaşının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal yönden hazırbulunuşluk düzeyinin İngilizce öğretimi için uygun olduğu saptanmıştır. İkinci sınıfta İngilizce öğretimi öğrencilere kolay öğrenme ve etkili öğrenme gibi bilişsel yönden ve ilgi ve merak uyandırdığı için de duyuşsal yönden fayda sağlamaktadır. Benzer olarak, Ekuş ve Babayiğit (2013)'in araştırmasında da

öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesinin çocuk için yararlı olacağını ve ikinci sınıfta yabancı dil eğitiminin erken olmadığını belirttikleri belirlenmiştir.

Bunun yanında, öğretmenlerin ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı ve bu yaş grubundaki çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda eğitim ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum beklenen bir sonuçtur çünkü öğretmenlerin çok azı yeni programa ilişkin hizmetiçi eğitim almışlardır. Bu durum, Alkan ve Arslan (2014); Bozavlı (2015); İyitoğlu ve Alcı (2015); Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın (2014); Süer (2014) ve Yıldırım ve Tanrıseven (2015)'in araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Bu doğrultuda, mevcut İngilizce öğretmenleri için programı tanıtan ve küçük yaştaki çocuklara yönelik dil öğretim yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme konularında seminer ve hizmetiçi eğitim verilmesi programın başarılı uygulanması açısından gerekli görülmektedir.

Ayrıca, İngilizce branş öğretmeni olmayan öğretmenlerin ikinci sınıflarda İngilizce eğitimi verdiği ve bu öğretmenlerin programın tüm boyutlarına ilişkin görüşlerinin İngilizce öğretmenliği ve diğer İngilizce bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı düzeyde daha olumsuz olduğu saptanmıştır. Bu olumsuz görüşlerin öğretmenlerin programı uygulamaya ilişkin yaşadıkları sorunlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, branş öğretmeni olmayan ilkokullardaki öğretmenlere çocuklara yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmetiçi eğitim verilmesi önem taşımaktadır. Bayyurt (2012), uzun vadede Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programlarının güncellenerek öğretmenlere çocuklara temel İngilizce dersi verecek seviyede İngilizce formasyonu verilmesini önermektedir. Bunun yanı sıra, Bayyurt (2012) uzun vadede İngilizce öğretmenliği programlarının İlkokul İngilizce Öğretmenliği, Ortaokul İngilizce Öğretmenliği, Lise İngilizce Öğretmenliği olarak branşlara ayrılması gerektiğini belirtmektedir. İngilizce derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin daha nitelikli yabancı dil eğitimi verilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer olarak, Ekuş ve Babayiğit (2013) araştırmasında ilkokulda yabancı dil eğitiminin İngilizce öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni konusunda herhangi bir

bilgisinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle yabancı dil öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde başvuru metninin uygulama ilke ve esaslarını kullanmaları önemli görülmektedir. Sülü ve Kır (2014) yapmış oldukları çalışmada farklı okul düzeylerinde görev yapan katılımcıların ancak yarısının başvuru metnini okuduğunu, büyük çoğunluğunun bu konuda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğunu, öğretimde metnin ilkelerinden faydalanmadıklarını ve öğretmen eğitimi programlarında bu metne yer verilmesi gerektiğini belirlemişlerdir.

Programın uygulanmasında planlamaya ilişkin sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders malzemesi olan ders kitabı, öğretmen kitabı ve CD'nin okullara zamanında ya da hiç ulaşmaması gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Temel ders aracı olan kitaba ve dinleme odaklı bir programda CD'ye ulaşamaması programın uygulanmasında önemli bir engel olarak görülmektedir.

Bunun yanı sıra, okullarda teknolojik araç-gereç olmamasının programın etkili bir şekilde uygulanmasını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer olarak, çeşitli araştırmalarda (Demir ve Duruhan, 2015; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın; 2014) aynı sonuç elde edilmiştir. Seçkin (2010) ise Türkiye'deki birçok ilkokulun ders araç gereçleri yönünden yetersiz olduğunu ve bu durumun da dil öğretimini ve İngilizce öğretmenlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu verilerden hareketle 2006 yılı yabancı dil programında karşılaşılan problemlerin günümüzde de devam ettiği söylenebilir. Yabancı dil sınıflarının yeterli materyal ve araç-gereçle donatılması erken yaşta dil öğretimini daha faydalı hale getirebilir.

Bununla birlikte, programın farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerde uygulanabilmesinin zor olduğu saptanmıştır. Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri diğer bölgelerde yaşayan öğretmenlerden anlamlı derecede olumsuzdur. Öğretmen görüşlerindeki bu fark Türkiye'nin doğu bölgesindeki fiziksel şartlardan ve öğrenme ortamlarındaki sorunlardan kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda, Sak (2013)'in da ifade etmiş olduğu gibi her bölge insanının farklı ihtiyaçları ve farklı kültürel değerleri vardır. Çoğu alanda olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de her bölgenin ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Bu nedenle, ihtiyaç analizi gerçekleştirilerek programın gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca, ders kitabının etkinlik açısından yetersiz olduğu saptanmıştır. İkinci sınıf

programını değerlendiren farklı araştırmalarda (Demir ve Duruhan, 2015; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Yıldırın ve Tanrıseven, 2015) benzer sonuca ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler öğrenilenlerin pekiştirilmesi için önemlidir. Özellikle bu yaş grubu çocukların ilgi süresinin kısa olduğu düşünülürse, onların ilgisini çekecek çeşitli etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır.

Ayrıca, haftalık iki saatlik ders süresinin yetersiz olduğu ve ilgili yaş grubu çocuklarla kalabalık sınıflarda programın uygulanmasının zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç Demir ve Duruhan (2015) ve Yıldırın ve Tanrıseven (2015)'in araştırmalarında bulunmuştur. Bunun aksine, Ekuş ve Babayığit (2013)'in araştırmasında ise öğretmenlerin ilkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitimi için iki ders saatinin yeterli olduğunu belirttikleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, ikinci sınıf seviyesinde yabancı dil öğretimine başlanmasına ilişkin olumlu görüşlerin vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme – değerlendirme süreçlerinde bazı eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak yapılan önerilere uygulamaya ve araştırmaya dönük öneriler başlıkları altında yer verilmiştir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını geliştirmeye dönük olarak aşağıda verilen öneriler dikkate alınabilir:

- **Amaçlara ve kazanımlara yönelik öneriler:**

Öğrenci seviyesinin üzerindeki amaç ve kazanımlara programda yer verilmemelidir. Amaç ve kazanımların Türkiye'nin her bölgesinde ve her okul türünde uygulanabilir ve kazandırılabilir olmasına dikkat edilmelidir.

- **İçeriğe yönelik öneriler:**

İçeriğin sıralanışı gözden geçirilmelidir. Program sarmal içerik düzenlemesine göre yeniden gözden geçirilmelidir. İçerikte 2. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olmayan kelimeler gözden geçirilmelidir.

- **Öğrenme – öğretme sürecine yönelik öneriler:**

Farklı öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için programda önerilen etkinliklerin sayısı ve türü artırılmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan dinleme metinleri ve şarkıların seviyesi öğrenci düzeyine uygun olarak seçilmelidir.

- **Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler:**

Programda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin verilen bilgiler daha açık ve yeterli hale getirilmelidir.

- **Dil becerilerine yönelik öneriler:**

2. sınıf seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmalıdır. 2. sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak onlara okuma ve yazma yaptırılmamalıdır.

Eğitim sisteminde ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik öneriler:

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine alan dışı öğretmenlerin girdiği ve çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programının daha etkili uygulanabilmesi için derse sınıf öğretmenlerinin değil İngilizce öğretmenlerinin girmesi sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinde erken yaşta yabancı dil öğrenen öğrencilere yönelik program geliştirme ve değerlendirme ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve uygulama olanakları sunan dersler düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarının yaparak – yaşayarak bu becerileri öğrenmeleri için öğretmen eğitimi programlarında örnek uygulamalara yer verilmeli ve yabancı dil eğitimi lisans programları bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine öğretmen yetiştirme programlarında yer verilerek metnin kullanım ilkeleri öğretmen adaylarına tanıtılmalıdır.

Hizmetiçindeki İngilizce öğretmenlerine yönelik ise hem 2. sınıf İngilizce öğretim programının uygulama ilke ve esaslarını hem de Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini tanıtan hizmetiçi eğitim programları uygulanmalıdır.

Öğretmenlerin temel ders malzemesi olan kitap ve CD'ye ya geç ulaştıkları ya da hiç ulaşamadıkları düşünüldüğünde, etkili bir planlama yapılarak bu malzemelerin öğretmenlere eğitim-öğretim yılı başlamadan önce ulaştırılması gerekmektedir. Bunun yanında, öğretmenlere özellikle dinleme becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleştirilebilmesi için gerekli teknik donanımın sağlanması gerekmektedir. Programın daha etkili uygulanabilmesini sağlamak için okulların fiziki imkânlarını geliştirecek görsel ve işitsel araç-gereç ve materyaller sağlanmalıdır.

Araştırmaya Dönük Öneriler

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programlarına uyumunu belirleyecek çalışmalar desenlenebilir. Bunun yanında, 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programları aydınlatıcı değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilebilir. Ayrıca, araştırmada görüşme yoluyla gerçekleştirilen nitel çalışma Uşak ilinde yapılmıştır. Bu çalışma tabakalama yapılarak farklı illerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra, gözlem çalışması daha fazla sayıda ve farklı katılımcılarla yapılabilir. İkinci sınıftan üçüncü sınıfa geçen öğrencilerle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik izleme çalışması gerçekleştirilebilir. İlgili yaş grubunda dinleme ve konuşma becerilerinin hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi geliştirilebileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

EKLER

	Sayfa
EK A- Ortak Başvuru Düzeyleri	249
EK B- Öz Değerlendirme Çizelgesi	250
EK C- Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi	253
EK D- Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	254
EK E- Veli İzin Formu	255
EK F- Gözlem Formu	256
EK G- Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Soruları	258

EK A- ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİ (MEB, t.y., s. 22-23)

İleri Düzey	Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	Düzyet	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
Ara Düzey	Kullanıcı	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuya ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	Düzyet	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzeri-neyalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşünceyi anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
Temel Düzey	Kullanıcı	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalnız ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalnız ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimi, dolaysız çevresini yalnız yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	Düzyet	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalnız ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine –aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

EK B- ÖZ DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ (MEB, t.y.,s. 23-25)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anlama	Dinleme	Eğer karşımdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim.	Beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin (söz gelimi kendim, ailem, alış-veriş, yakın çevre, iş) anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir söz dağarcığına anlayabilirim. Gazete ilanlarının yalın ve basit iletilerin temel anlamını kavrayabilirim.	Açık ve uygun bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik konular söz konusuysa, temel öğeleri anlayabilirim. Göreceli olarak yavaş ve tane tane konuşulması durumunda güncel olaylar ve kişisel veya mesleki olarak ilgimi çeken birçok radyo ve televizyon yayınının özünü anlayabilirim.	Oldukça uzun konferans ve söylevleri anlayabilirim ve hatta konuyu göreceli olarak biliyorsam karmaşık bir görüşü izleyebilirim. Güncel olaylara ilişkin televizyon yayınlarının ve haberlerin birçoğunu anlayabilirim. Evrensel dillerdeki filmlerin birçoğunu anlayabilirim.	Açık bir biçimde yapılandırılmamış ve geçiş yerleri örtük kalmış olsa bile uzun bir söyle-vi anlayabilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazladan bir çaba göstermeksizin anlayabilirim.	İster yüz yüze isterse medyada ve hızlı konuşulduğunda özel bir şiveyi tanıyacak zamanım olması koşuluyla, sözlü dili anlamada hiçbir güç-lükle karşılaşmadan anlayabilirim.
	Okuma	Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim.	Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bir bilgiyi bulabilir, kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.	Temelde gündelik ya da mesleğime ilişkin bir dilde kaleme alınmış metinleri anlayabilirim. Olaylara ilişkin betimlemeleri, duyguların betimini ve kişisel mektuplarda yer alan dilekleri anlayabilirim.	Yazarlarının özel bir tutum ve belli bir bakış açısı benimsediği çağdaş sorunlar üzerine yazılmış makaleleri ve tutanakları okuyabilirim. Düz yazı biçiminde kaleme alınmış bir yazınsal metni anlayabilirim.	Uzun, karmaşık, olgusal ve yazınsal metinleri anlayabilirim ve biçim farklılıklarını değerlendirebilirim. Uzmanlık alanlarında yazılmış ve alanımla ilgili olmasa bile uzun teknik yönergeleri anlayabilirim.	Özde ve biçimde soyut hatta karmaşık olsa bile her türden metni, söz gelimi bir el kitabını, bir uzmanlık makalesini ya da yazınsal bir yapıtı güçlük çekmeksizin okuyabilirim.

EK B- ÖZ DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ DEVAMI (MEB, t.y.,s. 23-25)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Konuşma	Bir Konuşmaya Katılmak	Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit sorular, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine sorular sorabilir ve bu türden soruları yanıtlayabilirim.	Bildik konu ve etkinliklerde yalın ve dolaysız bilgi alışverişinden başka bir şey gerektirmeyen basit ve alışılabilir, etkinlikler sırasında iletişim kurabilirim. Genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasam da çok kısa iletişim alışverişin-de bulunabilirim.	Konuştuğum yabancı dilin kullanıldığı bölge-ye yaptığım bir yolculuk sırasında karşılaşılabilecek durumların birçoğuyla başa çıkabilirim. Bir hazırlık yapmaksızın, bildik ya da kişisel ilgi alanıma giren ve-ya gündelik yaşama ilişkin (örneğin aile, boş zaman etkinlikleri, iş, seyahat ve güncel olaylar) bir konuşmaya katılabilirim.	Bir anadili konuşucusuyla sıradan bir etkileşimi olanaklı kılan doğallık ve rahatlık derecesin-de konuşabilirim. Bildik durumlarda bir konuşmaya etkin bir biçimde katılabilir, görüşlerimi sunabilir ve savunabilirim.	Sözcüklerimi uzun uzadıya aramak zorunda kalmak-sızın doğallıkla ve akıcı bir biçimde kendimi ifade edebilirim. Toplum-sal ya da mesleki ilişkiler için dili esnek ve etkin bir biçimde kullanabilirim. Düşünceleri-mi ve görüşlerimi kesinlik içinde dile getirebilirim ve konuşmalara uygun durumlarda müdahale edebilirim.	Her türlü konuşmaya ya da tartışmaya zorlanmadan katılabilirim ve konuştuğum dile özgü deyişler ve gündelik söyleyişlerde de son derece rahatımdır. Kendimi akıcı bir biçimde dile getirebilirim ve ince anlam ayırtmalarını kesinlik içinde dile getirebilirim. Güçlükle karşılaşmam durumun-da bu sorunun anlaşılmasını için gerekli ustalıklı sözümün başına dönebilirim.

EK B- ÖZ DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ DEVAMI (MEB, t.y.,s. 23-25)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Konuşma	Sözlü olarak kesintisiz konuşmak	Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim.	Ailemi ve öteki kişileri, yaşam koşullarımı, eğiti-mimi ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğimi yalın öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilirim.	Deneyimleri ve olayları, düşlerimi, beklentilerimi ya da amaçlarımı anlatmak üzere kendimi basitçe ifade edebilirim. Görüşlerime veya projelerime kısa gerekçeler ve açıklamalar getirebilirim. Bir öyküyü ya da bir kitabın veya bir filmin dolantısını anlatabilirim ve tepkilerimi dile getirebilirim.	İlgi alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde anlatmak istediklerimi açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getire-bilirim. Güncel bir konuyla ilişkili olarak bir bakış açısı geliştirebilir ve farklı olasılıkların üstünlüklerine ve sakıncalarına ilişkin açıklama getirebilirim.	Karmaşık konuların açık ve ayrıntılı betimlemelerini, bunlara bağlı konularla bütünleştirerek, kimi noktaları geliştirerek ve söz aldığımda bunları uygun bir biçimde tamamlayarak sunabilirim.	Bir betimlemeyi veya açık ve akıcı bir fikri bağlama uyarlanmış bir üslup içinde sunabilirim, mantıksal bir sunuş oluşturabilirim ve dinleyicime, önemli noktaları belirlemede ve anımsamasında yardımcı olabilirim.
Yazma	Yazılı Anlatım	Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımı, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.	Basit ve kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.	Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüşe doğrudan doğruya ya da karşıt gerekçeler sergile-yen bir deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.	Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.	Açık, akıcı ve üslup bakımından koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp belleye-bilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.

EK C- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Eğitim Bil. Enst.



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673/100/1987800
Konu: Araştırma İzni

20/05/2014

İlgi: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 06/05//2014 tarih ve 81576613/605/1801878 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Fatma ÖZÜDOĞRU'nun "2. Ve 3. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi" konulu araştırma önerisi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Genel Müdürlüğümüze sunulan ve kayıtlarımızda muhafaza edilen ilgi yazı eki projesi önerisi dosyasında belirtilen veri toplama araçlarının, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde *gönüllülük esasına* dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonucunda elde edilen tezin basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Genel Müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile projenin yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

26.05.2014

1114

- Dosya
- İletişim

26.05.2014

Yunus YAĞMUR
Bakan a.
Daire Başkanı

DAĞITIM:

Gereği:

- Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgi:

- 14 İl Valiliğine
(Millî Eğitim Müdürlükleri)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

21.05.2014

23 Mayıs 2014
5188

Sn. D. C. Akdoğan

Mehmet CANLI

Eğitim Bil. Enst. Dk
- Y. İ. Akdoğan

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 833b-08b0-3171-b582-e261 kodu ile yapılabilir.

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

Ayrıntılı bilgi için: Dr. Süheyla BOZKURT
Tel: (0 312) 4131619
Faks: (0 312) 4177105

EK D- UŞAK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/2404200

10/09/2013

Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

Sayın: Fatma ÖZÜDOĞRU
Uşak Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
UŞAK

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 04/09/2013 tarih ve 2326675 sayılı dilekçeniz.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma ve gözlem yapmak istenmektedir.

İlimiz merkezinde ekli listedeki okullarda doktora tezine veri toplamak için video kamera ile çekim yaparak gözlem çalışması için sınıf içi gözlem formu ilgi(a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılmıştır. **Gönüllülük esasına dayalı** olarak gözlem yapılacak sınıflardaki **öğrencilerin velilerinden yazılı izin belgesi alınması şartı** ile okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında gözlem yapılması uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Ömer BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

**Güvenli Elektronik
İmza Aslı ile Aynıdır**
11.09.2013

ADI-SOYADI	ÜNVANI	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Fatma ÖZÜDOĞRU	Doktora Öğrencisi	İlkokul 2.ve 3. Sınıf İngilizce öğretim programlarının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi.	05/09/2013 2326675

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6ac5-5859-35ef-be17-4e0d kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü / UŞAK
Kurtuluş Mh. Enstitü Sk No:11
e-posta: istatistik64@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: O.DERCİ / Şef
Tel: (0276) 2233990
Faks: (0276) 2233989

EK E-VELİ İZİN FORMU

Sayın veli,

Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum izinle “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli İle Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmama veri toplamak amacıyla ilkokul 2. sınıf İngilizce dersinde (haftada 2 saat) çocuğunuzun bulunduğu sınıfta video kamera ile çekim yaparak sınıf içi gözlem çalışması yapmak istiyorum. Sınıf içi gözlem yoluyla elde edilen veriler bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu konuda veli olarak gereken izni vermenizi rica ederim.

Okutman Fatma ÖZÜDOĞRU

Uşak Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü

Öğrencinin Adı:

Velinin Adı:

İmza:

İzin

Veriyorum

İzin

Vermiyorum

EK F- GÖZLEM FORMU

Gözlem No:	Okul:
Tarih:	Sınıf:
Saat:	Öğrenci Sayısı:

	Gözlendi	Gözlenmedi	Açıklamalar
Öğretim Sistemi			
1.Konuşma becerisine odaklanması			
2. Dinleme becerisine odaklanması			
3. İçeriğin somut örneklerle açıklanması			
4. İçeriğin bilinenden bilinmeyene doğru sunulması			
5. Dersin iletişim ağırlıklı olması			
6. Günlük yaşamdan konulara yer verilmesi			
7. Oyuna yer verilmesi			
8. Sanat etkinliklerine yer verilmesi			
9. ‘Tüm Fiziksel Tepki’ (TPR) yöntemi ile fiziksel hareketler ve dilin birleştirilmesi			
10. Farklı değerlendirme araçlarının kullanılması			
11. Öz değerlendirmenin teşvik edilmesi			
12. Dinleme becerisinin ölçülmesi			
13. Konuşma becerisinin ölçülmesi			
Öğrenme Ortamı			
14. Öğretmenin derste İngilizce konuşması			
15. Öğrencilerin derste İngilizce konuşmaya teşvik edilmesi			
16. Öğretmenin konuya ilişkin açıklamaları Türkçe yapması			
17. Kullanılan öğretim yöntemlerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmesi			
18. Öğrencilerin bireysel çalışma yapmaları			
19. İkili grup çalışmalarına yer verilmesi			
20. Derste grup çalışmasına yer verilmesi			
21. Öğrencilere bireysel çalışmalarında rehberlik yapılması			
22. Öğrencilere grup çalışmalarında rehberlik yapılması			

23. Öğrencilerin sözlü hatalarının anında düzeltilmesi			
24. Önceki konu ve etkinliklerin tekrar edilmesi			
25. Öğrencilerin derse katılmaya teşvik edilmesi			
26. Öğrencilerin sınıfta canlandırma yapması			
27. Sınıfta ders kitabındaki alıştırmaların yaptırılması			
28. Sınıfta programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerin (görsel ve işitsel) mevcut olması			
29. Sınıfta programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerin (görsel ve işitsel) kullanılması			
30. Sınıfın öğrencilerin hareket etmesine imkan verecek biçimde düzenlenmesi			
31. Öğrencilerin proje hazırlamaları			
32. Ders sonunda ödev verilmesi			
33. Öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu kullanmaya teşvik edilmesi			

Diğer Gözlem Notları:

--

EK G- YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Bir İngilizce öğretmeni olarak, çocukların 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamaları konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 2) Yabancı dil öğrenme konusunda bu yaş grubu çocuklarla ilgili gözlemlerinizi nelerdir?
- 3) Çocukların İngilizceye yönelik tutumları konusunda gözlemlerinizi nelerdir?
- 4) Program bu yaş grubuna uygulanabilir mi? Neden?
- 5) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni konusunda bilginiz var mı?
 - 2. sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - İngilizce Öğretim Programında yer alan dil becerilerinin A1, A2 olarak seviyelendirilmesi sizce uygun mudur? Neden?
- 6) 2. sınıf İngilizce Öğretim Programının temel boyutları konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - 2. sınıf İngilizce Öğretim Programında yer alan kazanımlara yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - Programda dinleme ve konuşma becerilerinin temel hedefler olması konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - Programda okuma ve yazma becerilerine odaklanılmaması konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - Programın içeriğine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
 - Programda önerilen yöntem ve teknikler konusunda neler düşünüyorsunuz? Programda önerilen etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz? Programda kullanılması önerilen araç ve gereçlere yönelik neler düşünüyorsunuz?
 - Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik neler düşünüyorsunuz?
- 7) 2. sınıf İngilizce Öğretim Programının farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliği konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 8) Programın uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlar konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 9) İlkokul 2. sınıf İngilizce Öğretim Programını uygulamada siz sorunlarla karşılaştınız mı? Bunlar nelerdir?

- 10) Sizce yeni İngilizce Öğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için etkili olan etmenler sizce nelerdir?
- 11) Programın etkililiği konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 12) Size göre 2. sınıf İngilizce Öğretim Programının güçlü yönleri nelerdir?
- 13) Size göre 2. sınıf İngilizce Öğretim Programının zayıf yönleri nelerdir?
- 14) İlkokul 2. sınıf İngilizce Öğretim Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?
Eklemek istediğiniz başka görüş ve öneriniz var mı?

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, 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.
- Akpınar-Dellal, N. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi: Nedir? niçin? nasıl?*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Arslan, R. Ş. (2012). Bridging the gap between policy and practice in teaching English to young learners: The Turkish context. *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 95-100.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 1-9.
- Association for Career and Technical Education. (2010). What is career ready? Alexandria, VA: Association for Career and Technical Education.
- Bachrudin, B. (2010). Teaching English to young learners in Indonesia: Essential requirements. *Educationist*, 4(2), 120-125.
- Baran, G. ve Halıcı, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 44-52.
- Bartlett, J. E, Kotrlik, J. W. ve 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)

Bedwell, W. L., Fiore, S. M. ve Salas, E. (2011). Developing the 21st century (and beyond) workforce: A review of interpersonal skills and measurement strategies. http://www.eastbaycharterconnect.org/uploads/7/1/7/6/7176220/developing_the_21st_century_and_beyond_workforce_a_review_of_interpersonal_skills_measurement_strategies_bedwell_et_al._2011.pdf adresinden 25 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. USA: Pearson Education Inc.

Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1561-1574.

Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 74-83.

Brooker, M. R. (2009). Youth mentoring and adult-youth relationships: The importance of context. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Murdoch University, Murdoch.

Buist, M. (1984). Illuminative evaluation. J. Lishman (Ed.), *Evaluation (Research Highlights 8)* içinde (ss. 85-96). London: Department of Social Work University of Aberdeen.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Cebeci, N. (2006). The effectivity of task-based activities on vocabulary competence designed in accordance with the common European framework. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Chang, I. Y. (2010). An evaluation of curricular implementation in central city English village: A case of an elementary school in southern Taiwan. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, San Diego.
- Clemow, R. (2007). An illuminative evaluation of skills rehearsal in a mentorship course. *Nurse Education Today*, 27, 80-87.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Çelik, S. ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine ne kadar hazırladığına yönelik nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 77-87.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı

uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.

Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 167.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi Ocak- Şubat*, 118, 5-15.

Demirezen, M. ve Bakla, A. (2007). Testing the efficiency of a cef-based waystage (A2 level) syllabus. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 7(2), 81-96.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small scale social research project*. Finland: McGraw Hill.

Dönmez, Ö. (2010). Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

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. <http://sils.unc.edu/sites/default/files/publications/Information-Professionals-2050.pdf> adresinden 28 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Ekuş, B. ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.

Ellis, L. ve Nolan, M. (2005). Illuminating continuing professional education: Unpacking the black box. *International Journal of Nursing Studies*, 42, 97-106.

Ellis, L. (2007). Academics' perceptions of the professional and clinical doctorate: Findings of a nationale survey. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 2272-2279.

Enever, J. (2009). Can today's early language learners in England become tomorrow's plurilingual European citizens?. M. Nikolov (Ed.), *Early learning of foreign languages: Processes and outcomes* içinde (ss.15-29). UK: Multilingual Matters.

Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Erişkon-Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.

Ersoy, A. (2006). İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eurydice (2012a). Avrupa'da okullarda temel yeterlikler geliştirme: Politik fırsatlar ve zorluklar. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European

Union.http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145TR.pdf adresinden 19 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

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.

Evin-Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.

Fitzpatrick, J. L. , Sanders, J.R. ve Worthen, B.R (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd edition). Boston. Allyn and Bacon.

Gance-Cleveland, B. L. (1995). An illuminative evaluation of school-based support groups for adolescents with an addictive parent. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Colorado, Fort Collins (UMI No: 9612938).

Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.

Genç, A. (2012). Türk iş dünyasının yabancı dil talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 175, 185.

Glaser, R. (1977). Evaluation of instruction and changing educational models. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald & M. Parlett (Eds.), *Beyond the numbers game* içinde (ss. 37-51). London: Macmillan Education.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu).

Glover, P. (2011). Using cefr level descriptors to raise university students’ awareness of

their speaking skills. *Language Awareness*, 20(2), 121-133.

Gray, D. E. (2009). *Doing research in the real world*. California: Sage Publications.

Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. ABD: Pearson Education Company.

Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (Monograph Series no. 8). Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

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.

Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Mili Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.

Güneyli, A. ve Demirel, Ö. (2006). Dil öğretiminde yeni bir anlayış: Avrupa dil gelişim dosyası uygulaması. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(2), 110-118.

Harrington, A. D. (2008). Evaluating community participation in health care decision-making: The case of the Airdrie/North Rocky view health needs project. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Wilfrid Laurier University, Kanada.

Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), Antalya, Türkiye. (11-13 Kasım 2010)

- Haznedar, B. ve Uysal, H. H. (2010). Introduction: Embracing theory and practice in teaching languages to young learners. B.Haznedar & H. H. Uysal (Eds.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* içinde (ss. 1-20). Ankara: Anı Publications.
- İşisağ, K. (2008). Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İyitoğlu, O. ve Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14(2), 682-696. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.73998>
- 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.
- Kırkgöz, Y. (2009a). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kırkgöz, Y. (2009b). Globalization and English language policy at primary education in Turkey. *English as an International Language Journal*, 5, 176- 181.
- Köse, D. (2005). Avrupa Konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Küçüktepe, C., Eminoğlu-Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164, 635-643.
- Leonardi, V. (2012). I know you are Italian, but please think in English: The role of L1 in the efl classes. M. Gonzales Davies& A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning: The age factor, CLIL and languages in contact, bridging research and good practices* içinde (ss. 110-119). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Little, D. (2002). The European language portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-190.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233.
- 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, CLIL and languages in contact, bridging research and good practices* içinde (ss. 2-11). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Macfarlane, F., Greenhalgh, T., Schofield, T. ve Desombre, T. (2004). RCGP quality team development programme: An illuminative evaluation. *Qual Saf Health Care*, 13, 356-362.
- Manasseh, A. (2004). Using the common European framework to develop English courses for teenagers at the British council Milan.
<http://www.britishcouncil.org/fr/brussels-elp-colloquium-andrew-manasseh.pdf>
 adresinden 11.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Mckay, P. (2006). *Assessing young language learners*. England: Cambridge University Press.

MEB (2012). 12 yıl zorunlu eğitim.

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf

adresinden 6 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2012-2013). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim.

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf

adresinden 17 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

MEB (t.y.). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*.

http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf adresinden

01.08.2013 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*.

USA: Jossey-Bass.

Mezzi, T. (2012). Being young, being adult: The age factor issue for vocabulary in fl education. M. Gonzales Davies& A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning: The age factor, CLIL and languages in contact, bridging research and good practices* içinde (ss. 12-23). UK: Cambridge Scholars Publishing.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage

Publications.

Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Mirici, İ. H. (2008). Development and validation process of a European language portfolio model for young learners. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9(2), 26-34.
- Mirici, İ. H. (2014). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?. <http://adp.meb.gov.tr/index.htm> adresinden 22.11.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Orakcı, Ş. (2012). İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ornstein. A. ve Hunkins, F. (2014). *Curriculum. Foundation, Principles, and Issues (6th Ed.)*. England: Pearson International Edition.
- Örmeci, D. N. (2009). An evaluation of English language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özer, Ö. (2012). Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa diller için ortak başvuru metni paralelinde karşılaştırmalı analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Özkan, H. ve Arıkan, A. (2010). To what extent does English language teacher education curriculum prepare prospective teachers for teaching young learners?. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), Antalya, Türkiye. (11-13 Kasım 2010)
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.021>

- Papageorgiou, S. (2009). *Setting performance standards in Europe: The judges' contribution to relating language examinations to the common European framework of reference*. Frankfurt: Peter Lang.
- Parlett, M. ve Dearden, G. (1977). *Introduction to illuminative evaluation: Studies in higher education*. California: Pacific Soundings Press.
- 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* içinde (ss. 9-29). California: Pacific Soundings Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Peng, J. ve Zhang, L. (2009). An eye on target language use in elementary English classrooms in China. M. Nikolov (Ed.), *Early learning of foreign languages: Processes and outcomes* içinde (ss.212-228). UK: Multilingual Matters.
- Pinter, A. (2015). *Teaching young language learners*. China: Oxford University Press.
- Reilly, R. C. (2005). Nurses' perceptions of their preparation for beginning professional practice: An evaluative study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Southern Queensland University, Queensland.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi*, 18, 1-14.
- Sak, Ö. (2013). Avrupa birliği ortak çerçeve programına göre Türkiye ve Finlandiya temel İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılmalı analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Sandberg, T. S. (2003). *Running blind: An illuminative evaluation of a head start-child care partnership*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Wyoming University, Laramie.
- Schmenk, B. (2004). Drama in the margins: The common European framework of reference and its implications for drama pedagogy in the foreign language classroom. *Gfl Journal*, 1, 1-23. <http://www.gfl-journal.de/1-2004/schmenk.pdf> adresinden 3 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Scriven, M. (1991). Pros and cons about goal-free evaluation. *American Journal of Evaluation*, 12, 55-62. <http://thefutureofbusinesseducation.wikispaces.com/file/view/Goal+Free+Evaluation+Scriven.pdf> adresinden 10 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Seçkin, H. (2010). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sengova, T. C. (1982). *Curriculum policies and classroom practices: An illuminative study of Sierra Leone primary curriculum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wisconsin-Madison University, Madison.
- Smith, P., Masterson, A. ve Lask, S. (1995). Health and the curriculum: An illuminative evaluation -Part 1: Methodology. *Nurse Education Today*, 15, 245-249.
- Smith, P., Masterson, A. ve Lask, S. (1995). Health and the curriculum: An illuminative evaluation- Part 2: Findings and recommendations. *Nurse Education Today*, 15, 317-322.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

- Stake, R. (1977a). The countenance of educational evaluation. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald & M. Parlett (Eds.), *Beyond the numbers game* içinde (ss. 146-155). London: Macmillan Education.
- Stake, R. (1977b). Responsive evaluation. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald & M. Parlett (Eds.), *Beyond the numbers game* içinde (ss. 163-164). London: Macmillan Education.
- Stern, H.H. (1976). Optimal age: Myth or reality?. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 283-294.
- Süer, S. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Sülü, A. ve Kır, E. (2014). Language teachers' views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5), 358-364.
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/69/97> adresinden 29 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Şad, S. N. ve Karaova, M. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 3(2), 66-95.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Tokdemir, 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.
- Tyler, R. W. (1977). Evaluating learning experiences. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald & M. Parlett (Eds.), *Beyond the numbers game* içinde (ss. 29-36). London: Macmillan Education.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. USA: The University of Chicago Press.
- Üstünlüoğlu, E., Akgül Zazaoğlu, K.F., Keskin, M. N., Sarayköylü, B. ve Akdoğan, G. (2012). Developing a CEF based curriculum: A case study. *International Journal of Instruction*, 5(1), 115-128.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yıldıran, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, C. (2010). Avrupa diller için ortak başvuru çerçevesi ile ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretim programının karşılaştırılmalı analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- YÖK (2015). Bologna süreci nedir?.
<http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir> adresinden 07.11.2015 tarihinde edinilmiştir.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.