

An Evaluation of The Effectiveness of The Primary School 2nd Grade English Language Curriculum In Practice

İlhami Bulut

Dicle University, Ziya Gokalp Faculty of Education

Erkan Atabey

Ministry of National Education, Yigit Cavus Secondary School

Abstract:

The aim of this study is to evaluate primary school 2nd grade English teaching program' practicality and effectiveness according to the teachers' views. The study was implemented using semi-structured interview technique. The study has the characteristics of a case study as a pattern. According to this perspective, the samples of this study consist of English teachers of the primary school 2nd grade students in Diyarbakır. The participants were selected with purposive sampling and maximum variability sampling techniques. At the end of this study, it can be understood that acquisitions aimed to be gained by the students in the program are applicable with regards to the students' evolution characteristics. But the contents are not appropriate to the students' evolution scales, the physical structure of schools is inadequate, the teachers do not have enough information about the program and they need a job-training seminar related to the new program.

Keywords: Primary School, English Lesson's Curriculum, Curriculum Development



Inönü University

Journal of the Faculty of Education

Vol 17, No 3, 2016

pp. 257-280

DOI: 10.17679/inuefd.17366404

Received : 27.09.2016

Revision1 : 07.11.2016

Revision2 : 23.12.2016

Accepted : 31.12.2016

Suggested Citation

Bulut, İ. & Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2nd grade English language curriculum in practice, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 257-280. DOI: 10.17679/inuefd.17366404

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Primary School 2nd Grade English Lesson Teaching Program was put into practice in 2013-2014 academic year. In order to discuss its effectiveness, it is necessary to specify the drawbacks of the elements of the program. In terms of the success of the program, knowing that the teachers have an important role in deciding on developing, applying and evaluating the program and how they perceive and apply the program is very important. Because teachers have a main role in application of the program, the program's basic elements, acquisitions, content, learning-teaching process and to what extent evaluation is effective in practice need to be determined in accordance with teachers' views.

Purpose

The aim of this study is to determine primary school 2nd grade English teaching program's effectiveness in practice according to the teacher's views. It is thought that the result of this research will make significant contribution to teachers and program developing experts to find out the drawbacks.

Method

The study was carried out by using semi-structured interview technique which is one of the qualitative research techniques and has characteristics of a case study as a pattern. According to this perspective, the samples of the study consist of teachers who were working as English teachers of primary schools in Diyarbakır in 2013-2014 education year. The process of research consists of several stages. First, literature survey was carried out about the paradigm predicated by the program, vista, structure and fundamental principles. Then, the six-question teacher interview form and five-question personal information form were carried out as semi-structured model to get information about teachers. These forms were developed and applied to 50 teachers who applied the program. For the reliability of study, using Miles and Huberman's formula (1994) it was calculated as 92% for the pre interviews and 94% for the post interviews. The results of these analyses indicate that it is sufficient. Research data was analysed contextually and descriptively. A computer program named Nvivo 8 was used during the analyses. Data was coded in specific categories by classifying and they were compounded in sub-themes in accordance with similar sides. Sub-themes were also compounded under basic themes consisting of more general concepts.

Findings

According to the research results, approximately half of the participants believe that predicted acquisitions are appropriate to the students' affective, cognitive and psychomotor development levels. On the other hand, they state that they are not appropriate to the students' grades and socio-cultural/economic structures and they are not used practically.

Approximately one third of the participants express that the classes which are activity based are attractive and drama, game, music and story based activities are feasible. More than half of the participants state that the class periods are not productive as equipment is not adequate and the materials are inadequate to carry out the activities predicted in the program. More than half of the participants indicate that the crowded classes affect the learning process adversely. Approximately half of them say that the physical structure is not appropriate to carry out the activities. Almost all the participants state that they use the teacher observation technique rather than the alternative evaluation techniques. It is evident that the biggest problem participants come across is the lack of the in-service training related with the program in general.

Discussion & Conclusion

According to research results, teachers find the acquisitions in the program interesting and think that acquisitions are activity based and appropriate for students' affective characteristics. Developing a positive student attitude towards English is one of the program's aims. So, it can be said that the quality of acquisitions serve the aims of the program. It is determined that the content foreseen in the study is not appropriate for student's level in general and improbable for daily usage. The abstract concept in context is

the most important comment about the context. Because of reasons such as physical structure, lack of equipment and course books, inadequate lesson duration, crowded class size, it is concluded that activities cannot be effectively realized. Convenient physical atmosphere equipped with plenty of learning materials make students' learning easier. From this point of view, lack of facilities in classrooms shows that the program cannot be applied effectively. According to research results, one of the main problems which teachers have while applying the program is that teachers do not participate in-service seminars about the program.

İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

İlhami Bulut

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Erkan Atabey

MEB, Yiğit Çavuş Ortaokulu

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiş olup, araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır'da bulunan ilkokullarda görev yapan 2. sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, programda gerçekleştirilmesi öngörülen kazanımların, genel olarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu ancak, içeriğin öğrenci gelişim düzeylerine uygun olmadığı, okullarda fiziki yapının yetersiz olduğu, ayrıca öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, İngilizce Dersi Öğretim Programı, Program geliştirme.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 17, Sayı 3, 2016
ss. 257-280
DOI: 10.17679/inuefd.17366404

Gönderim Tarihi : 27.09.2016
1. Düzeltme : 07.11.2016
2. Düzeltme : 23.12.2016
Kabul Tarihi : 31.12.2016

Önerilen Atıf

Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280. DOI: 10.17679/inuefd.17366404

GİRİŞ

Günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş olan İngilizce, yeryüzündeki insanların birbirlerini anlamaları için bir "ortak dil" olarak değerlendirilmektedir. Bolton (2002)'a göre günümüzde anadili İngilizce olan bireyler; İngilizceyi ikinci bir dil olarak konuşanlara oranla azınlık durumundadır. Hal böyle olunca tüm dünyada İngilizce önemli bir dil haline gelmiştir. Bu nedenle özellikle erken yaşta İngilizce öğretimi, üzerinde önemle durulması gereken bir boyut olarak karşımıza çıkmıştır (Aktaş, 2014; Aslan, 2008; Doğan, 2009; Nga, 2008;).

Avrupa genelinde ve Türkiye'de gün geçtikçe önemi artan erken yaşlarda yabancı dil öğretiminin gerekliliği, fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal gerekçelere dayandırılmaktadır. Çocukların beyin fonksiyonlarının en yoğun olduğu dönem 0-5 yaş dönemidir. Çocuğun bu evrelerde öğrendiği dil, dilsel ve bilişsel esnekliklerinden dolayı neredeyse anadili kadar iyi olmaktadır. Anaokulunun son dönemleri ve temel eğitimle başlayan dönem ikinci bir dilin sözlü dil becerisini kazanmak açısından son derece elverişli bir dönemdir. İlerleyen dönemlerde belli değişkenler yetişkin dil edinimini önemli ölçüde geliştirse de yetişkinler yabancı dil edinimde çocuklar kadar tam anlamıyla bir anadil seviyesine ulaşmamaktadır. (Akdoğan, 2004; Bikçentayev, 2007; Demirezen, 2003; Hinkel, 2005; Kara, 2004; Sharpe & Driscoll, 2000).

Erken yaşlarda dil öğretiminin diğer bir gerekçesi ise Avrupa Birliği Uyum Sürecidir. Çok dillilik AB eğitiminin genel hedefleri arasında yer almakta ve AB projesinin yapı taşlarından biridir. Yabancı diller insanların emek piyasası için daha iyi donanımlı hale gelmesine ve mevcut fırsatların çoğunu değerlendirmesine yardımcı olacak beceriler arasında önemli bir role sahiptir. AB her bir vatandaşın erken yaşta itibaren en az iki yabancı dil öğrenme olanağına sahip olmasını amaçlamaktadır (Türkiye Ulusal Ajansı, 2014). AB'ye aday ülke konumunda olan Türkiye'de de alınan kararlar bağlayıcı olduğundan tek bir dilin egemenliğine dayalı yabancı dil öğretimi yerine, öğretim programlarında farklı dil seçeneklerine yer verilmeli, her yaş grubuna ve toplumun her kesimine uygun programlarla yabancı dil öğretimi yaygınlaştırılmalı ve buna uygun yabancı dil politikaları geliştirilmelidir. Söz konusu amaçlara ulaşmak ise ancak erken yaşta yabancı dil öğretimi ile mümkün görülmektedir (Aslan, 2008; Gündoğdu, 2005).

Avrupa'da erken yaşta yabancı dil öğretim programı ile ilgili bir standart yoktur. Hatta bazı gelişmiş ülkelerin kendi içlerinde bile durum farklılık arz etmektedir. Çoğu ülkede (Finlandiya, Norveç, Fransa, Çin vs.), zorunlu ders olarak birinci yabancı dile başlama yaşı 6 ile 9 arasında değişmekle beraber, bazen esnetilerek 3 yaşına kadar düşmektedir (Bozavlı, 2013; Eurydice, 2012; Öz, 2013).

Türkiye'de de İngilizcenin en yaygın olarak öğretilen ve öğrenilen yabancı dil olduğu bilinmektedir. Okullarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedir. (Genç, 2002). İngilizce bilme zorunluluğunun açık bir şekilde hissedildiği günümüzde, eğitim programlarının bireylerin bu ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, bu ihtiyacı karşılamak amacıyla 2013/1014 eğitim öğretim yılında 2. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı (İDÖP)'ni uygulamaya koymuştur.

İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek, dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri önemlidir. 2. sınıf İDÖP işte bu gereksinim üzerine kurulmuş olup esas hedefi dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır (MEB, 2012). Bu amaç doğrultusunda, geliştirilen programın öğeleri arasında bir bütünlüğün olması bir zorunluluktur (Demirel, 2004).

2. Sınıf İDÖP, öğrencilerin dinleme ve konuşma olmak üzere iki temel dil becerisi ön planda tutularak hazırlanmıştır. Dinleme, günlük yaşamda iletişim becerilerinin gerçekleştirilmesi aynı zamanda eğitim ortamında öğrenmenin sağlanabilmesi için gereksinim duyulan bir dil becerisidir. Bireyin etkin katılımıyla gerçekleşir. Öğrencilerin, hedef dilde normal hızla konuşulduğunda, konuşmacının tüm söylediklerini anlamaları bile ihtiyaç duydukları kadarını algılaması beklenir. Bu nedenle vurgulama ve tonlamadaki anlam değişikliklerinin fark edilmesi gerekir (Aktaş ve İşigüzel, 2013).

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Çocuk, kendisiyle, ailesiyle, yakın çevresiyle ilgili bildiği sözcükleri ağır ve net konuşulduğunda anlar. Bu beceri, bilişsel becerilerin yanı sıra psiko-motor becerilere de paralel olarak gelişir. Aynı zamanda duyuşsal beceriler de konuşmayı etkilemektedir. Bunun yanı sıra sesletim kurallarını doğru uygulamak, mimik, jest gibi sözel olmayan beden dilinin unsurlarını etkili olarak kullanmak önemlidir. Öğrencilere konuşma becerisini kazandırabilmek için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır (Aktaş ve İşigüzel, 2013; Demirel, 2004; Hanbay, 2013).

Programın asıl hedefi, öğrencilerin sınıf içinde dili gerçek iletişim amacıyla kullanmaları ve İngilizce diline karşı olumlu tutum geliştirmelerine yöneliktir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Programda, 15'i dinleme, 26'sı ise konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik toplam 41 adet kazanım bulunmaktadır. Ayrıca

bu kazanımların 37'si bilişsel, 1'i duyuşsal ve 3'ü psiko-motor becerileri ölçmeye yöneliktir. Programda yer alan ünitelerde de önce dinleme sonra konuşma kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar, evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcüklerin öğretimini amaçlamaktadır. Ayrıca İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak selamlaşma, kendini tanıma, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle ilgili kazanımlar da programda yer almaktadır. Programda toplam 10 ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerde konularla ilintili olan gerekli kavramlar ve basit cümle yapıları bulunmaktadır. Bu cümle yapılarında bulunan dilbilgisi yapıları, sistematik olarak öğretilmemekle beraber, konuşma ve dinleme etkinliklerinde özellikle tekrara dayalı olarak kullanılmaktadır.

İçerik düzenlemede, Bruner'in önerdiği sarmal yaklaşım dikkate alınmıştır. Amaç; konuların doğrusal bir sıra izlemeden hazırlanması ve daha önce öğrenilmiş olan bazı konuların, gerektiğinde tekrar edilmesidir. Ayrıca bu tekrarlar, konuyu sadece hatırlatmaktan çok kapsamını da genişletmektedir (Demirel, 2004). Bruner'in önerdiği sarmal yapıya göre erken yaşlarda çok zor kavramlar bile, eğer düzenli bir şekilde hazırlanıp çocuğa sunulabilirse, çocuklar tarafından anlaşılabilir (Bruner, 1999). Bu yüzden programın içerik düzenlemesinde, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, yakından uzağa gibi ilkeler dikkate alınmıştır. Kuzu (2006)'ya göre hedefler, ilköğretimdeki bir ders, ünite ya da konuya ait hedef davranışları içeriyorsa, içerik de o düzeyde konuyla ilgili olmalıdır. Bu bağlamda ağırlıklı olarak bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış olan programda sadece bilgi ve kavrama düzeyinde etkinlikler yer almaktadır.

Programda öğrencilerin kazanımların edinilmesi için dili öğrenen/kullananların eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır. Ortam olarak öğrencilerin/dil kullanıcılarının yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, kır, piknik ve geziler, evimiz ve okul bahçesi gibi mekânlar seçilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca, öğrenci ders ve çalışma kitabında yer alan farklı öğrenme stillerine göre hazırlanmış eğlenceli, keşfetmeye yönelik dinleme etkinlikleri, çizim ve boyama etkinlikleri, eşleştirme ve sıralama çalışmaları, şarkılar, drama etkinlikleri, hikâyeler, projeler, oyunlar, yazma etkinlikleri, kes-yapıştır etkinlikleri dikkat çekici niteliktedir. Bu süreçte, dil öğretiminde belirli bir yöntemi kullanmaktan ziyade birbirine göre üstünlükleri bulunan yöntemlerin bir arada kullanıldığı eklektik yaklaşım temel alınmıştır. Bu şekilde öğrencilerin dinleme, konuşma, düşünme ve sunum becerilerin yanı sıra, yaratıcılıklarının geliştirilmesi de amaçlanmıştır (Wali, 2009).

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamayı amaçlayan proje, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme ile öğretmen gözlemleri gibi sürece dayalı değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir (TTKB, 2013). Çünkü alternatif değerlendirme teknikleri, okuduğunu anlama, yazılı ifade etme, sunu yapma, araştırma-inceleme gibi becerileri ve bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede oldukça etkilidir. Bu teknikler, süreç temelli olduğu için öğrencinin sahip olduğu bilgileri ayrıntılı olarak nasıl kullandığı, karşılaştıkları sorun ya da problemleri nasıl çözdüğü ve hazırlayacakları ödevlerde bu bilgileri nasıl kullandığı gibi konularda önemli ipuçları vermektedir (Kutlu, 2005).

İlkokul 2. Sınıf İDÖP'ün uygulanması neticesinde ortaya çıkan eksikliklerin ve aksaklıkların belirlenmesi programın başarısı açısından büyük önem arz etmektedir. Programın uygulanması ile ortaya çıkan aksaklıkların ve eksikliklerin belirlenmesinde, program geliştirme ile ilgili karar verme ve değerlendirme aşamalarında öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2013). Özellikle öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları ve programı uygulamadaki inanç ve kararlılıkları programın etkililiği konusunda önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir. Ayrıca ilgili programın yakın zamanda uygulanmaya başlanması bu alanda yeni bir araştırma sahası doğurmuş ve İlkokul 2. Sınıf İDÖP'ün öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi araştırmaya değer bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır. İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi öğretmenlerinin;

1. Programda uygulanması öngörülen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Programda uygulanması öngörülen içerik hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Etkinliklerin uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Etkinlikleri gerçekleştirildiği fiziki mekana ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Etkinlikleri gerçekleştirmek için mevcut donanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Etkinliklerde kullanılması öngörülen materyallere ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Programda uygulanması öngörülen ölçme-değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Yeni programı uygularken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması niteliği taşımaktadır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının, gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler (durumlar) hakkındaki çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013).

Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır il merkezi ve ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan ikinci sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenler (f=50) oluşturmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, alan ve kıdem bilgilerine ilişkin dağılım Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Alan ve Kıdem Yılı Özelliklerine Göre Dağılımı

		(f=50)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	12	24
	Kadın	38	76
Alan	İngilizce	49	98
	Sınıf	1	2
Kıdem Yılı	1-5 yıl	28	56
	6-10 yıl	13	26
	11-15 yıl	7	14
	16-20 yıl	1	2
	21 yıl ve üzeri	1	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76'sı kadın (38) , % 24'ü ise erkek (12); bu öğretmenlerin % 98'i İngilizce öğretmeni (49), % 2'si (1) ise, sınıf öğretmenidir. Yine çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%56) kıdemi 1-5 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Yine katılımcılara yöneltilen "İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldınız mı?" sorusuna verilen tüm cevaplar "hayır" şeklinde olmuştur. Yani katılımcıların hiçbiri ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim almamışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilk önce konuya ilişkin alan taraması yapılmış, daha sonra İkinci Sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanışı ile ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen görüş ve öneriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış olarak 6 sorudan oluşan *Öğretmen Görüşme Formu* hazırlanmıştır. Araştırmada iç geçerliliğin sağlanması için öğretmen görüşme formu soruları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme gibi programın temel öğelerini kapsayacak şekilde uzman görüşü alınarak 6 soru seçilmiştir. Görüşme formu, geçerlik hesaplamaları için Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç uzmanın görüş, düşünce ve eleştirilerine sunulmuştur. Görüşme formunda bulunan maddeler, uzmanlar tarafından incelendikten sonra düzeltilerek son şekli verilmiştir. Yapılan uzman değerlendirmeleri sonucunda hazırlanan görüşme sorularının '*öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce öğretim programına bakış açılarının çok boyutlu olarak gözlenebilmesini sağlayacak nitelikte*' sorular olduğu ortak görüşüne varılmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği yani "*aktarılabilişliliğini*" sağlamak için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Güvenirlilik çalışmaları nitel araştırmalarda birkaç şekilde kullanılmaktadır. En yaygın yöntemlerinden biri, kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanmasıdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda görüşme formunun

güvenirliğini belirlemek için Stemler (2001) tarafından açıklanan kodlayıcılar arası ve tek kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirlik belirleme formülüne başvurulmuştur. Bunun için, "*Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] x 100*" formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada, araştırmacı ile İngilizce öğretmeninin yaptıkları kodlamalar arasındaki uyum değerini tespit etmek için, temalara yapılan kodlamaların yüzdeler değeri karşılaştırılmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arasında % 92 oranlarında görüş birliği olduğu görülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir. Tek kodlayıcı görüş birliğini hesaplamak için ise, öğretmenlerden en kıdemli olanı ile on gün sonra yeniden bir görüşme yapılmıştır. İki görüşmeden sorulara verilen cevapların karşılaştırılması sonucunda % 94 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar hem kodlayıcılar arası güvenilirliğin hem de tek kodlayıcı güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermiştir (Neuendorf, 2002).

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Diyarbakır İli'nde bulunan ilçeler ve bu ilçelerde bulunan köylerde, ikinci sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Veriler toplanırken bütün görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılara görüşlerini yazılı olarak veya ses kaydıyla belirtmeleri konusunda alternatifler sunulmuş; buna göre, katılımcıların 49'u ile yazılı olarak, 1'i ise ses kaydı alınarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Her iki yöntemin de kullanılmasındaki amaç, bir yandan okuyucuya aktarılmak istenen, önemli olduğu düşünülen görüşme bilgilerini betimleyerek okuyucu ile paylaşmak; diğer yandan da içerik analizi sonucu kodlamalarla elde edilen temalar aracılığı ile okuyucuya genel bir bakış açısı kazandırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verileri, Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından verilerin kodlanması, temaların bulunması, araştırma verilerinin organize edilmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamalı olarak ifade edilen nitel araştırma veri analizi adımları kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, veri toplama aracı ile elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra araştırmacının belirlemiş olduğu kategorilerle ilgili olarak, aynı yargıyı veya ifadeyi taşıyan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, kodların ve temaların organize edilmesinden sonra da ortaya çıkan bulgular sistematik bir şekilde tanımlanıp yorumlanarak verilerin analizi tamamlanmıştır. Bu işlemler yapılırken nitel veri analizinde kullanılan Nvivo 8 adlı bilgisayar paket programından faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır:

Kazanımlar Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 1: İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi öğretmenlerinin programda öngörülen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İDÖP'ün öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Kazanımlar Temasına İlişkin Bulgular

A. Kazanımlar	Frekans (f=50)
A.1 Kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğuna ilişkin görüşler	
A.1.1 Duyuşsal düzeylerine uygundur	26
A.1.2 Psiko-motor düzeylerine uygundur	24
A.1.3 Bilişsel düzeylerine uygundur	20
A.2 Kazanımların kısmen uygun olduğuna ilişkin görüşler	7
A.3 Kazanımlara ilişkin olumsuz görüşler	
A.3.1 Bilişsel gelişim düzeylerine uygun değildir	21
A.3.2 Psiko-motor gelişim düzeyine uygun değildir	15
A.3.3 Duyuşsal gelişim düzeylerine uygun değildir	14
A.3.4 Gelişim özellikleri çeşitliliği göz önünde bulundurulmamıştır	7
A.4 Erken yaşlarda dil eğitiminin önemine ilişkin görüşler	11

Tablo 3'te görüldüğü gibi kazanımlar temasına ait kodlamalarda, katılımcılardan yaklaşık olarak yarısı programda öngörülen kazanımların öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor gelişim düzeylerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmişleridir. Aşağıda programın kazanım boyutuna ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Evet programdaki kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine hitap ettiğini düşünüyorum. Çünkü öğretim programı içerisinde öğrencilerin daha çok dinleme ve konuşma becerileri üzerinde yoğunlaşma var. Dil öğretimi söz konusu olduğu için büyük ölçüde başarı sağlanabilir" (Ö40). "Programda öğrencilerin gelişim düzeyleri iyi biçimde irdelenmiş. Genel itibarı ile bu yaş düzeyine hitap eden içeriklerle örüntülenmiş bir program"(Ö50).

Bir kısım katılımcı, erken yaşlarda dil eğitiminin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu savunarak erken yaşta dil eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır.

"Yabancı dil eğitiminde yaş önemli bir faktördür. Çocuklara küçük yaşta yabancı dil eğitimi vermek oldukça avantajlıdır. Çünkü küçük yaşlardaki çocuklar çok daha kolay öğrenip, sesleri çok daha kolay çıkarabilir. Bundan dolayı bu program özünde uygun olabilecek bir program"(Ö1). "Gerek duyuşsal gerek bilişsel ve gerek psikomotor beceriler bakımından dil öğretiminin 2. Sınıf seviyesine indirilmiş olmasının oldukça doğru bir karar olduğunu düşünüyorum. Erken yaşta dil öğrenmeye başlayan bireyler sonraki yaşlarda öğrenenlere oranla daha başarılı olmuşlardır. Bu nedenle doğru hedef davranışlar ve kazanımlar ışığında ve gerekli alt yapının sağlanması koşuluyla programın amacına ulaşabileceğini düşünüyorum"(Ö13).

Yine Tablo 3' te görüldüğü gibi, etkinliklerin öğrenci düzeylerine uygun olmadığına ilişkin olumsuz görüşler de vardır. Katılımcıların yarıya yakını kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine, yaklaşık olarak üçte biri, kazanımların psiko-motor ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda programın kazanım boyutuna ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Kesinlikle uygun bulmuyorum. Öncelikle öğrencilerin çoğu birinci sınıfa 60 aylıkken başlamış. Dolayısıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri eğitim programının kazanımlarını gerçekleştirmekten oldukça uzak"(Ö45). "Gelişim özelliklerine uygun olabilmesi için görsel, duyuşsal, materyallerin daha yoğunluklu olması gerekir. Sınıf ortamında ve kısıtlı zaman aralığında istenilen öğrenme mümkün değildir. Çocuğun parmak kasları yazı yazmaya uygun değil ve okuma yazma bileyen öğrencilerin varlığı etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk yaşıyor" (Ö22).

İçerik Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 2: İlkokul ikinci sınıf İDÖP'te öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

İkinci sınıf İDÖP'te öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İçerik Temasına İlişkin Bulgular

B. İçerik	Frekans (f=50)
B.1. İçerik ile ilgili olumlu görüşler	
B.1.1 Kazanımlara uygundur	16
B.1.2 Öğrenci düzeyine uygundur	15
B.1.3 Öğrenme ilkelerine uygundur	14
B.1.4 Yeterince somuttur	8
B.1.5 İlgili çekicidir	4
B.1.6 Dilimizde kullanılan İngilizce kökenli kelimelerin ilk üniteye verilmesi olumludur	3
B.1.7 Günlük hayatta kullanılabilecek niteliktedir.	1
B.2 İçerik ile ilgili olumsuz görüşler	
B.2.1 Öğrenci düzeylerine uygun değildir	23
B.2.2 Öğrencilerin sosyokültürel-ekonomik düzeylerine uygun değildir	22
B.2.3 Günlük hayatta kullanılmıyor	20
B.2.4 Öğrenme ilkelerine aykırıdır	13
B.2.5 Somut değildir	13
B.2.6 Dilimizde kullanılan İngilizce kökenli kelimeler günlük kullanımdan uzaktır	13
B.2.7 Öğrenciler kelimelerin telaffuz ve yazılışında güçlükler yaşıyor	12
B.2.8 Yeterince zengin değildir	10

B.3 İçerik ile ilgili öneriler	
B.3.1 İçerik daha da somutlaştırılmalı	5
B.3.2 İçerik sunulurken görsel-işitsel materyallere daha çok ağırlık verilmesi gerekir	3
B.3.3 İçeriği somutlaştırmak için drama yönteminden yararlanılmalı	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi, içerik temasında bulunan kodlamalarda, katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri içeriğin kazanımlara, öğrenci düzeyine ve öğrenme ilkelerine uygun olduğu yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar, içeriğin somut olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda programın içerik boyutuna ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"İçerik somutlaştırılmış kavramlardan oluşuyor. Öğrencilerin ilgisini çekecek konular, görsel desteklerle ilişkilendirildiği için heyecan uyandırıyor"(Ö18). "Eğitim programının içeriği profesyonel bir şekilde hazırlandığı için öğrenci düzeyine ve öğrenme ilkelerine uygundur. Öğrencilerde yeteri kadar motivasyon oluşturulduğu takdirde öğreticilik boyutunun yüksek ve kazanımların kazandırılabilir olduğunu düşünüyorum" (Ö30).

Katılımcıların yarıya yakını, içeriğin öğrencilerin düzeylerine ve sosyokültürel-ekonomik yapılarına uygun olmadığı ve pratikte kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, içeriğin öğrenme ilkelerine aykırı olduğunu ve somut olmadığını, içerikte yer alan İngilizce kökenli kelimelerin günlük kullanımdan uzak olduğunu, öğrencilerin kelimelerin telaffuz ve yazılışında güçlükler yaşadıklarını, içeriğin yeterince zengin olmadığını ve içerikte yöresel farklılıkların dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda programın içerik boyutuna ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"İçerik olarak program öğrenci seviyesine uygun görünse de kitapta çocukların hiç tanımadığı bugüne kadar görmediği eşya, hayvan vs isimleri verilmiş. Xylaphone, kimono, İtalya haritası gibi çocukların hiç tanımadığı kavramlar var. Ayrıca verilen cümle kalıpları da öğrenciler için oldukça ağır. Her adımda tek konu öğretimiyle ilgili ilke kesinlikle uygulanmamış. Bu durum çocuklar için büyük karmaşa yaratıyor" (Ö11). "Program genel olarak biraz karmaşık işlenmiş. Bazı üniteler özelden genele işlenmişken bazıları da genelden özele işlenmiş. Bunun dışında benim fikrime göre programdaki en önemli sorun programın hayata yakınlığı ilkesine aykırı olması" (Ö1).

Birkaç katılımcı ise, içeriğin daha da somutlaştırılması, görsel ve işitsel materyallere daha çok ağırlık verilmesi ve drama yönteminden yararlanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

"Her ünite belli konular verilirken onun yanında diğer bir konu ile ilintili kavramların verilmemesi ve kavramların sadeleştirilmesi lazım"(Ö11). "İçerik somutlaştırılmamış ve öğretmenin bile anlamayacağı şekilde karmaşık tasarlanmış"(Ö16). "İçerikte daha çok kelime bazında öğretimleri hedeflenmiş. Bu da öğrencinin bilişsel gelişimine uygun somutlaştırmayı drama yöntemiyle empoze etmek mümkündür"(Ö19). Kitaptaki bazı konu ve kavramlar yeterince somutlaştırılmamış. Basit gramer kalıpları öğrencilerin zihninde somutlaştırılmıyor"(Ö31).

Etkinlikler Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 3: Programda uygulanması öngörülen etkinliklerin uygulanabilirliği hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İDÖP'te uygulanması öngörülen etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Etkinlik Temasına İlişkin Bulgular

C. Etkinlikler	Frekans (f=50)
C.1 Etkinliklere ilişkin olumlu görüşler	
C.1.1 Ders etkinlik temelli olduğu için ilgi çekicidir	17
C.1.2 Oyun ve şarkı etkinlikleri gerçekleştirilebilir niteliktedir	15
C.1.3 Etkinlikler gerçekleştirilebilir niteliktedir	8
C.1.4 Hikâye ve çizgi film etkinlikleri gerçekleştirilebilecek niteliktedir	8
C.1.5 Drama etkinliklerini gerçekleştirebiliyorum	6
C.2 Etkinliklere ilişkin olumsuz görüşler	

C.2.1 Oyun ve şarkılarla, etkinlikler gerçekleştirilebilir nitelikte değil	20
C.2.2 Donanım eksikliği ve fiziki yapı yetersizliği etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.	18
C.2.3 Ders süresi etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli değil	17
C.2.4 Programda uygulanması öngörülen etkinlikler yetersiz olduğu için alternatif etkinlikler kullanıyorum	15
C.2.5 Etkinlikler gerçekleştirilebilir nitelikte değil	13
C.2.6 Etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerindedir	12
C.2.7 Çizgi film ve hikâyelerle etkinlikler gerçekleştirilebilir nitelikte değil	11
C.2.8 Tüm öğrencileri aktif kılamıyorum	9
C.2.9 Bazı etkinlikler öğrencilerin seviyelerine uygun değil	8
C.2.10 Drama etkinliklerini gerçekleştiriyorum	6
C.2.11 Yazma etkinlikleri olmadığından kalıcılık sağlanamıyor	5
C.2.12 Öğrencilerin çok hareketli olması sınıf yönetimini zorlaştırıyor	4
C.2.13 Uygulanması öngörülen şarkı etkinlikleri öğrenci düzeyine uygun değil	4
C.2.14 Programı uygularken öğrenci seviyesine inmekte sıkıntı yaşıyorum	2

Tablo 5'te görüldüğü gibi, etkinlikler temasında bulunan kodlamalarda katılımcıların yaklaşık üçte biri dersin etkinlik temelli olduğu için ilgi çekici olduğunu, oyun, şarkı, drama, hikâye ve çizgi film etkinliklerinin gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda oyun, şarkı, drama, hikâye ve çizgi film etkinliklerinin gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu ileri süren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Drama, oyun ve şarkı yoluyla etkinlik yapabiliyoruz. Etkinlikler çok eğlenceli ve verimli oluyor"(Ö27).
"Kesinlikle gerçekleştirilebilir. Bunun en büyük sebebi öğretim içeriğindeki konuların kelime bazında oluşu ve bunların oyun ve dramalar ile kolay edinilebilir oluşudur"(Ö19). *"Etkinlikler gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğunu düşünüyorum. Çünkü içeriğin öğrencilere çok renkli ve duyuşsal gelişimlerini destekleyici nitelikte sunulmuş olduğunu düşünüyorum"* (Ö43).

Katılımcıların yarısından az bir kısmı, oyun ve şarkılarla yapılan etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını, donanım eksikliği ve fiziki yapı yetersizliğinin etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

"Kılavuz kitaplarında belirtilen oyun, drama, çizgi film vb. etkinliklerin CD ve internet ortamı üzerinden yapılması gerektiği belirtiliyor. Ama çoğu okulumuzda olduğu gibi altyapı eksikliği ve bize gönderilmeyen CD'lerden çocuklara dersi anlatmamız gerekiyor" (Ö38). *"Aslında etkinlikler öğrenciler için eğlenceli ve ilgi çekici fakat sınıflarda gereken donanım bulunmadığından uygulanması zorlaşıyor"*(Ö41). *"Sınıf mevcutlarının çok fazla olmasından dolayı eğitim materyallerinden çok da etkili biçimde faydalanamıyorum"*(Ö35).

Katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri, ders süresinin etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olmadığını ve programda uygulanması öngörülen etkinliklerin yetersiz olmasından dolayı alternatif etkinlikler kullandıklarını belirtmişlerdir:

"Ders saati İngilizce öğrenimi için yetersiz buluyorum"(Ö19). *"...ders saatinin yetersiz oluşu, erken yaşlarda İngilizce eğitimi olmayışı öğrenmede büyük güçlük yaratıyor"*(Ö22).

Bazı katılımcılar ise, etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığı, etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, çizgi film ve hikâyelerle etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığı, ders esnasında tüm öğrencileri aktif kılamadığı, bazı etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olmadığı ve drama etkinliklerini gerçekleştiremedikleri, yazma etkinlikleri olmadığından kalıcılık sağlanamadığı, öğrencilerin yaşları itibarıyla çok hareketli olmasının sınıf yönetimini zorlaştırdığı, derste uygulanması öngörülen şarkı etkinliklerinin öğrenci düzeyine uygun olmadığı, programı uygularken öğrenci seviyelerine inmekte sıkıntı yaşadıkları yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Aşağıda etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını ileri süren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Kılavuz kitaplarında belirtilen oyun, drama, çizgi film vb. etkinliklerin CD ve internet ortamı üzerinden yapılması gerektiği belirtiliyor. Ama çoğu okulumuzda olduğu gibi altyapı eksikliği ve bize gönderilmeyen CD'lerden çocuklara dersi anlatmamız gerekiyor. Bize verilen kılavuz kitabı ve ders kitabından öğrencilere sihırbazlık yapıp bu dersi işlenmesi söylenmektedir" (Ö38). *"Gerçekleştirilebilir nitelikte değil. Çünkü sınıf mevcutları çok fazla. Sınıflar 45-50 kişilik ve bu yüzden oyun sırasında sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük çekiyorum"* (Ö34).

Donanım Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 4: Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için mevcut donanım ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İDÖP'te uygulanması öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için donanımlardan (bilgisayar, projeksiyon, TV, video, vb.) etkin bir şekilde yararlanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Donanım temasına ilişkin bulgular

D. Donanım	Frekans (f=50)
D.1 Etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli donanıma sahip değilim	31
D.2 Etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli donanıma sahibim	8

Tablo 6' da görüldüğü gibi katılımcıların yarısından fazlası, yeterli donanım olmadığı için ders sürecinin verimli bir şekilde geçmediğini belirterek donanım konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Aşağıda donanıma ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Donanım olarak sınıfta projeksiyon cihazı, bilgisayar, TV vs. bulunmamakta bu yüzden çocuklarda kalıcı öğrenme sağlayacak görsel ve işitsel aktiviteler yapamıyoruz" (Ö12). "Köy okulu olduğumuzdan çoğu imkânlardan mahrum kalmaktayız. Kendi şahsi bilgisayarımı getiriyorum ama internetten indirdiğim şarkıların sesi düzgün çıkmadığından hiçbir şey anlaşılıyor. O yüzden sadece ders kitabına bağlı kalmak zorunda kalıyoruz" (Ö38). "Kitabın sınıf ortamında uygulanacak kadar işlevsel olmaması, kitabın uygulanması için gerekli materyal, donanım ve fiziki imkânların olmaması, bu da birçok aktivitenin ya atlanmasına ya da değiştirilmesine neden oluyor" (Ö39).

Az sayıda katılımcı ise, okulun donanım açısından yeterli seviyede olduğunu ve donanımlardan etkin bir şekilde yararlanabildiklerini vurgulamışlardır. Aşağıda donanıma ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Okulumuz donanım, fiziki mekân ve materyaller açısından oldukça zengindir" (Ö33). "Sınıf ortamımız ve araç-gereçler yeterli" (Ö15).

Fiziki Mekân Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 5: Etkinliklerin gerçekleştirildiği fiziki mekân ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İDÖP'te uygulanması öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için fiziki mekândan (sınıf, laboratuvar, drama salonu, vb.), etkin bir şekilde yararlanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Fiziki Mekân Temasına İlişkin Bulgular

E. Fiziki Mekân	Frekans (f=50)
E.1 Fiziki yapı ile ilgili olumlu görüşler	
E.1.1 Fiziki yapı kazanımları gerçekleştirmeye uygundur	5
E.1.2 Etkinliklerin gerçekleştirilebildiği ayrı bir sınıf mevcuttur	2
E.2 Fiziki yapı ile ilgili olumsuz görüşler	
E.2.1 Sınıf mevcutlarının fazlalığı öğrenmeyi olumsuz etkiliyor	28
E.2.2 Fiziki yapı, etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun değil	23
E.2.3 Etkinlikleri gerçekleştirme, koruma ve sergileme amaçlı ayrı bir dil sınıfımız yok	21
E.2.4 Elektrik ve internet kesintileri öğrenmeyi olumsuz etkiliyor	6

Tablo 7'de görüldüğü gibi birkaç katılımcı, okulun fiziksel yapısının kazanımları gerçekleştirmeye uygun olduğu yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Aşağıda okulun fiziksel yapısının kazanımları gerçekleştirmeye uygun olduğuna ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Bu yıl çalıştığım okulda kendime ait bir İngilizce dersliğine sahip olduğum ve sınıfta sabit bir projeksiyon ve görsel materyaller (posterler, el yapımı materyaller, vs.) bulunduğu için fiziksel şartlar açısından herhangi bir sorun yaşamıyorum" (Ö13). "Sınıf ortamımız ve araç-gereçler yeterli. Etkinlikleri yapabiliyoruz" (Ö15).

Katılımcıların yarısından fazlası, kalabalık sınıfların öğrenmeyi olumsuz etkilediği, yarısına yakını ise, fiziki yapının etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun olmadığı ve etkinliklerin gerçekleştirip muhafaza edilebildiği ayrı bir sınıfın olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca birkaç katılımcı ise, elektrik ve internet kesintilerinin öğrenmeyi olumsuz etkilediği yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Aşağıda okulun fiziksel

yapısının kazanımları gerçekleştirmeye uygun olmadığına ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Maalesef okulların fiziki koşullarını insani ihtiyaçlarını azami biçimde karşılamaktan dahi uzakken teknolojik imkânların etkin bir biçimde kullanılması çok uzak geliyor bizlere. Özellikle bilgisayar teknolojisi ve türevlerinin ve yine internetin kullanımı çok sınırlı" (Ö45). "İstenen ders etkinliği fiziki şartların olmamasından kaynaklı sadece sınıf etkinlikleri olarak devam etmektedir. Okulumuzda fen laboratuvarını dönüşümlü olarak ayda bir sıra gelecek şekilde kullanabiliyoruz. Fiziki şartlar çok yetersiz" (Ö26).

Materyal Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 6: Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için kullanılan materyal ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İDÖP'te uygulanması öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için materyallerden (*ders kitabı, cd, resim ve grafikler, levhalar, gerçek eşya ve modeller, vb.*) etkin bir şekilde yararlanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Materyal Temasına İlişkin Bulgular

F. Materyal	Frekans (f=50)
F.1 Materyal kullanımı ile ilgili olumlu görüşler	
F.1.2 Ders kitabından yeterince faydalanıyorum	6
F.1.3 Materyaller kullanılabilir durumda	6
F.2 Materyal kullanımı ile ilgili olumsuz görüşler	
F.2.1 Öngörülen öğrenme etkinlikleri için materyaller yetersiz	38
F.2.2 Ders kitabı içerik olarak yetersiz	22
F.2.3 Öngörülen yazılı-görsel kaynaklar yetersiz olduğundan ek kaynak kullanıyorum	16
F.2.4 Ders kitabı gelmedi ya da eksik geldi	8
F.2.5 Ders kitaplarını kullanamıyorum	5
F.2.6 Materyal eksikliği nedeniyle alternatif materyallerle içeriği somutlaştırmaya çalışıyorum	5
F.2.7 Ders kitabında yönerge eksikliği var	4
F.2.8 Kullanılması öngörülen materyaller öğrenci seviyelerine uygun değil	3
F.3 Materyal kullanımı ile ilgili öneriler	
F.3.1 Ders kitabı faydalı fakat daha da zenginleştirilmeli	1

Tablo 8' da görüldüğü gibi, materyaller (*ders kitabı, cd, resim ve grafikler, levhalar, gerçek eşya ve modeller, vb.*) ile ilgili az sayıda katılımcının olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcılar, ders kitabından yeterince faydalandıklarını ve materyallerin kullanılabilir durumda olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda etkinliklerde kullanılması öngörülen materyaller için olumlu görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Fun with Teddy ders kitabını çok faydalı bulmuyorum" (Ö13). "Sınıf ortamında ders kitabı, yardımcı kitap, flashcards, bilgisayar, resim vb. materyal ve donanımlar kullanıyorum" (Ö1).

Katılımcıların yarısından çoğu, programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için materyallerin yetersiz olduğunu, yarısına yakını ise, ders kitabının içerik olarak yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri ise, yazılı-görsel kaynakların yetersiz olması sebebiyle ek kaynak kullandıklarını, birkaç katılımcı ise MEB'in göndermesi gereken öğretmen kılavuz ve öğrenci ders kitaplarının kendilerine ulaşmadığını ya da gönderilenlerin sayı olarak eksik geldiğini, az sayıda katılımcı ise, ders kitaplarını içeriğinin nitelikli olmaması nedeniyle kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı materyal eksikliği nedeniyle alternatif materyallerle içeriği somutlaştırmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Diğer taraftan ders kitabında yönergenin bulunmadığı ve materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade eden az sayıda katılımcı da olmuştur. Aşağıda etkinliklerde kullanılması öngörülen materyaller için olumsuz görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Sınıflarda tahta ve tebeşir dışında materyalimiz yok. Şarkıları dinletebilmek için bile kendi bilgisayar ve telefonumu kullanmak zorunda kalıyorum" (Ö11). "Kitabın sınıf ortamında uygulanacak kadar işlevsel olmaması, kitabın uygulanması için gerekli materyal, donanım ve fiziki imkânların olmaması, bu da birçok aktivitenin ya atlanmasına ya da değiştirilmesine neden oluyor" (Ö39). Öğretmen kitabı ve CD'ler gönderilmedi. Öğrenci kitaplarından çıkarım yaparak ders işliyorum. Ses dosyalarını internette güçlükle bulabildim. Eğer bu dosyaların transkriptleri kitabın arkasında olsaydı kendim okumaya çalışabilirdim. Her

öğretmenin çaba sarf ederek bu dosyaları arayacağı meçhul olduğu için transkriptlerin kitaba dâhil edilmesi gerekir (Ö41).

Değerlendirme Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 7: İlkokul ikinci sınıf İDÖP'te uygulanması önerilen değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İDÖP'te uygulanması öngörülen değerlendirme tekniklerini (portfolyo, proje, kalem-kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlem ve değerlendirmeleri, vb.) etkin bir şekilde kullanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9

Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular

G. Değerlendirme	Frekans (f=50)
G.1 Değerlendirme tekniklerinden uygulanabilir olanlar	
G.1.1 Öğretmen gözlem tekniğini kullanım	41
G.1.2 Proje değerlendirme tekniğini kullanım	15
G.1.3 Portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme tekniğini kullanım	13
G.1.4 Performans değerlendirme tekniğini kullanım	10
G.1.5 Kâğıt kalem sınavları yaparım	5
G.1.6 Öz, akran değerlendirme tekniğini kullanım.	5
G.2 Değerlendirme tekniklerinin uygulanmasıyla ortaya çıkan problemler	
G.2.1 Kâğıt kalem sınavları uygulayamıyorum-uygulanabilir durumda değil	17
G.2.2 Sağlıklı değerlendirme etkinliği yapılamıyor	15
G.2.3 Öz-akran değerlendirme uygulayamıyorum-uygulanabilir durumda değil	12
G.2.4 Portfolyo değerlendirme uygulayamıyorum-uygulanabilir durumda değil	8
G.2.5 Proje uygulayamıyorum-uygulanabilir durumda değil	5
G.2.6 Bu yaştaki öğrenci etkinliklerini değerlendirmiyorum	4
G.2.7 Performans değerlendirme uygulayamıyorum-uygulanabilir durumda değil	3

Tablo 9'da görüldüğü gibi, katılımcıların tamamına yakını alternatif değerlendirme tekniklerinden öğretmen gözlem tekniğini, yaklaşık üçte biri ise proje tekniğini uyguladığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, portfolyo ve performans değerlendirme tekniklerini kullandıklarını bazı katılımcılar ise, kâğıt kalem sınavları ve öz, akran değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda programın değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Değerlendirmeler daha çok öğretmen gözlemlerine dayanmaktadır. Diğer zümre öğretmenleriyle görüşerek proje çalışmaları da yapmaktayız. Ayrıca yazılı sınavları yerine test yöntemi de uygulamaktayım"(Ö10).

"Portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve öğretmen gözlemleri aracılığıyla değerlendirme yapıyorum. Çünkü dersin içeriği etkinlik yoğunluklu olduğu için çocukların sınıftaki davranışlarının gözlenmesi objektif ve etkili değerlendirme yapılmasını sağlıyor" (Ö12). *"Kalem kâğıt sınavları hariç (öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum) diğer tüm değerlendirme etkinliklerini kullanıyorum"* (Ö9).

Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin yanı sıra bu tekniklerin uygulanmasında problem yaşayan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri öğrencilerin gelişim özellikleri sebebiyle kâğıt kalem sınavları uygulayamadıklarını ya da bu sınavların uygulanabilir durumda olmadığını, yine katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri, sağlıklı değerlendirme etkinliği yapamadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise, öz-akran değerlendirme tekniğini uygulayamadıklarını ya da bu tekniğin uygulanabilir durumda olmadığını, yine portfolyo değerlendirme tekniğini uygulayamadıklarını ya da bu tekniğin uygulanabilir durumda olmadığını söylemişlerdir. Az sayıda katılımcı ise, proje değerlendirme tekniğini uygulayamadıklarını ya da bu tekniğin uygulanabilir durumda olmadığını, 6-7 yaş grubu öğrencileri değerlendiremediklerini ya da bu yaş grubu öğrencilerin değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda programın değerlendirme boyutuna ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Sınıflarım çok kalabalık olduğu için portfolyo çalışması yapamıyorum. Öğrencilerin seviyeleri proje ödevi alabilecek yeterlilikte olmadığı için proje ödevi veremiyorum ayrıca kendi kendilerini de değerlendirebilecek düzeyde olmadıkları için öz ve akran değerlendirmesini de yapamıyorum. Yazılı sınav zaten yapılmıyor. Sadece ders içi durumları ve derse katılımlarına göre değerlendirme yapabiliyorum" (Ö14). *"Programın değerlendirme etkinlikleri teorik olarak sıralanmış ancak bu değerlendirmeleri yapabilmemize olanak*

sağlayan materyaller ve değerlendirme cetvelleri sunulmamış, bu öğretmenlerden bekleniyor ancak öğretmen için çok zaman alıcı bir durum. Gözlem için rubrikler sunulabilir. Her ünite sonunda hazır değerlendirme formları ya da etkinlikler sunulmalı" (Ö50).

Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler Temasına Ait Bulgular

Alt amaç 8: Öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin ikinci sınıf İDÖP'ü uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler Temasına İlişkin Bulgular

H. Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler	Frekans (f=50)
H.1 Programla ilgili hizmet içi eğitim almadım	24
H.2 Program genel olarak öğrencilerin sosyokültürel-ekonomik yapılarına uygun değil	14
H.3 Okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlanmaktadır	12
H.4 Türkçe doğru ve etkili bir biçimde kullanılmıyor	12
H.5 Dilin okunuş ve telaffuzunun farklı olması sorun yaratıyor	9
H.6 6-7 yaş grubundaki öğrenci seviyelerine göre davranmakta zorlanıyorum	6
H.7 Yabancı dil öğrenciler tarafından yadırganıyor	5
H.8 Motivasyonumun düşük olmasından kaynaklı güçlükler yaşıyorum	4
H.9 Programın erken yaşlarda dil eğitimi açısından uygun olmaması	4
H.10 Q, w, x gibi harflerin kullanımından doğan problemler	4

Tablo 10'da görüldüğü gibi katılımcıların uygulamada yaşadıkları güçlükler, programla ilgili bir hizmet içi eğitim almamaları, programın genel olarak öğrencilerin sosyokültürel-ekonomik yapılarına uygun olmaması, okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlanmaları, Türkçenin öğrenciler tarafından doğru ve etkili bir biçimde kullanılmaması, İngilizcenin telaffuz ve yazılışının farklı olması, programın erken yaşlarda dil eğitimi için uygun olmaması, q, w ve x gibi harflerin kullanımından dolayı ortaya çıkan problemler şeklinde sıralanabilir. Aşağıda uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüş bildiren öğretmenlere ait bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

"Yeni programı uygularken yaşadığım en büyük problem sene başında bu çocukları neyi nasıl anlatacağımı bilmemem. Bunun için ne bir seminer ne de bir çalışma yapılmamıştır" (Ö21). "Seminer verilmeyişi programı uygulamada güçlük yaratıyor. Öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisinin yetersiz oluşu ve İngilizce dersinin Türkçe olarak anlatılması çocukların anlamalarını zorlaştırıyor. Öğrencilerin sosyokültürel yapısı işleyişte zorluklara neden oluyor" (Ö22). "Öğrencilerin kültürel nitelikleri yine dil öğrenimini engelleyici bir yapıda olabiliyor. Onun için bu bölgelerde uygulanan programlarda kültür ögesine önem veren bir program kurgulanmalıdır" (Ö50). "Çocukların çoğu okuma-yazma ile ilgili problem yaşadığından yazılı materyaller neredeyse hiç faydalı olmuyor. Dinleme konusunda öğrenciler oldukça başarılı fakat okuma-yazma etkinliklerinde büyük sıkıntılar yaşıyorum (Ö11).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 2013/1014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan İlkokul İkinci Sınıf İDÖP'ün uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemeye yöneliktir. Buna göre, araştırmada programın temel öğeleri (kazanımlar, kapsam, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme) ile programın başarısını etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenler (fiziki mekân, donanım, materyal vb.) öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmada kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda olumlu ve olumsuz görüş bildiren katılımcı sayıları birbirine yakın olduğu ancak, kazanımların psiko-motor gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda olumlu görüş belirten katılımcıların sayısı olumsuz görüş bildiren katılımcılara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bayyurt (2012), erken yaştaki öğrencilere yönelik geliştirilecek bir programın en önemli özelliğinin öğrencilere konuların daha anlamlı ve bilişsel düzeylerine uygun bir biçimde aldıkları derslerle ilişkilendirilerek sunulması gerektiğini belirtmiştir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) yapmış oldukları bir araştırmada, öğretmenlerin ikinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin İngilizce öğretimi için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü kelime öğretimi ve yabancı dil öğretiminde küçük yaşların kritik dönemler arasında olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma sonucundan hareketle öğretmenlerin bilişsel gelişim düzeyini sadece kelime öğretimi ile sınırlandırdıkları düşünülebilir.

Hâlbuki programda bilişsel gelişim düzeyinde farklı davranışları edindirmeye yönelik 37 tane kazanım bulunmaktadır. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların, öğrencilerin erken yaşlarda okula başlamaları ya da okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olması nedeniyle okul olgunluğuna ulaşmamlarından kaynaklı öğrenme güçlüğü çekmelerinden dolayı bu fikirde oldukları düşünülebilir. Okul olgunluğu kavramı, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelmesi ve okulda kendisinden istenileni başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olması anlamını ifade etmekte ve bir çocuktan diğerine değişen bir kavramdır (Ülkü, 2007; Yazıcı, 2002; Tatal, 2013). Tatal (2013) yapmış olduğu araştırmada 6 yaş ve üzeri öğrencilerin erken yaşta okula başlayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre, yaşları 60-72 ay aralığında olan öğrencilerin okul olgunluğunu tam kazanamamış olduğu ve dolayısıyla öğrenme güçlüğü çektikleri ortaya çıkmıştır. Worden & Boettcher ise (1990), 2,5 ile 7,5 yaş aralığındaki çocukların alfabe bilgisi (harf hafızası, harflerin adlandırılması, harflerin yazımı, harflerin sesleriyle sembollerinin çağırışımı) edimlerini inceledikleri araştırmada çocukların yaşları ile alfabe bilgisi edimleri arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ekizoğlu ve Ekizoğlu (2008)'nin yapmış oldukları araştırma sonucunda, erken yaşlarda yabancı dil farkındalık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Yine Bozavlı (2015) ve Yıldırım ve Tanrıseven (2015)'in yapmış oldukları araştırmalarda ise, küçük yaşta öğrenenlerin öğrenmeye karşı ilgili ve istekli oldukları bulunmuştur.

Öğretmenlerin kazanımların psiko-motor gelişim özelliklerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmeleri, programın ince kas becerileri gerektiren kazanımlara yer vermemesi ile açıklanabilir. Nitekim sınıf ortamında gösterip söyleme ve temel kes – yapıştır, boyama vb. gibi etkinlikleri içeren kazanımlar öğrencilerin yaşları itibarı ile kapasitelerini zorlayıcı nitelikte değildir (TTKB, 2013).

Gömlüksiz (2003)'e göre, öğrenme ortamında genellikle bilişsel alana ağırlık verildiği, ortaya çıkan sorunların da çoğunlukla bilişsel boyut göz önüne alınarak çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bloom (1998)'a göre, bireyin sahip olduğu duyuşsal özellikler başarısını etkilemektedir. Araştırmada, programda öngörülen kazanımların öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Watson, Tregathan & Frank'a göre öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlarıdır (Akt. Erden, 1995:99). Programın bir amacı da, İngilizce dersine karşı öğrencilerde olumlu bir tutum geliştirmektir. Öğrenme sürecinin ilgi çekici ve eğlenceli olması, ayrıca etkinliklerde hikâye ve oyunlara yer verilmesi nedeniyle öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Büyükduman (2005), bir araştırmasında öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirdiği ve dili severek öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırma bulguları, Büyükduman'ın (2005) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği bulguları desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin programda öngörülen içerik hakkında olumsuz bir görüş geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Program içerik yönünden bazı aksaklıkların ve eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Özellikle bazı kavramların öğretiminde bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Örneğin, ilk üniteye verilen kimono, İtalya haritası, ksilafon, greyfurt, brokoli, zebra vb. gibi kavramlar, öğrencilerin günlük yaşamda yaygın kullandıkları kavramlar değildir. Ayrıca işlem öncesi dönemden somut işlemler öncesine geçiş döneminde bulunan öğrencilerin üçüncü üniteye yer alan emir cümleciklerinde yer alan soyut ifadeleri (sit down, stand up, open, close vb.) ve dördüncü üniteye yer alan bazı dilbilgisi kalıplarını (how many, how much, can vb.) kavramada zorlanmaları kazanımlara ulaşmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Oysa program ile öğrenciye kazandırılması öngörülen kavramların anlaşılmasının basit ve kolay bir şekilde tekrar edilebilecek türden olması gerekir. Ayrıca içerik, nitelikli, düzeye uygun, programın amaçlarıyla örtüşen bir yapıda olmalıdır. Alkan ve Aslan (2015), Yıldırım ve Tanrıseven (2015) yapmış oldukları araştırmalarda içerikle ilgili olarak katılımcıların, MEB'in okullara gönderdiği ders kitaplarının, programın genel hedefleri ile uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Seçkin (2011) yapmış olduğu bir araştırmada, programın içerik öğesinin tutarlılık ve öğrencilerin seviyesine uygunluğu bakımından eksiklikler ve bazı bölümlerin karmaşık yapıda olduğu ve sadeleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Diğer taraftan Ceyhan ve Peçenek (2010)'in yapmış oldukları araştırmada da, programda yer alan konuların ve dilbilgisi yapılarının gereğinden fazla ve öğrenci düzeyinin üstünde olduğu ve metinlerin söz varlığı ve konu açısından öğrenci düzeyine uygun olmadığı bulunmuştur. Güneş (2009) ise, öğrencilerin zaman zaman ünitelerde karşılaştıkları terimleri daha önceden bilmediklerinden öğrenme sürecinde sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin yarısına yakını içeriğin esnek olmadığı ve ülke genelindeki tüm okullarda aynı içeriğin kullanılmasının mümkün olamayacağı yönünde görüş belirtmiştir. Çünkü farklı eğitim yaşantısına sahip öğrencilerin ön öğrenmeleri birbirinden farklılık göstermektedir. Demirel (2011)'e göre ön öğrenmeler yeni öğrenileceklerle temel oluşturmaldır. İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde bir sıraya konmalı ve öğrencinin içeriği anlamlandırması sağlanmalıdır (Demirel, 2011). Aile ve sosyal çevrenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna ilişkin birçok araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalar (Arıcı, 2007; Dede,

Aydoğdu ve Bursal, 2011; Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009; Gelbal, 2008; Metin, 2013; Uzun ve Sağlam, 2005), sosyo-ekonomik düzeyi yüksek yerleşim bölgelerinde yaşayan öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermektedir. Zira okul, öğrenciye toplumsal ve kültürel birikim kazandırmada önemli bir basamaktır. Çocuğun görsel işitsel zenginlikle dolu bir çevrede yaşama, okul öncesi eğitim alma vb. imkânları varken okul öncesi eğitim imkânı olmayan, aralarında sadece zekâ düzeyi yüksek olanlara olanak sağlayan bir sistem içinde bulunan, eğitim yatırımlarından en son yararlanan hatta çoğu zaman yararlanamayan, köhne ve bakımsız binalarda, araç-gereç yokluğu ile okumaya çalışan köy çocukları ile merkezi okullarda eğitim ve öğretim gören çocuklar arasında, sosyo-kültürel anlamda bir fırsat eşitliğinden söz edilemeyeceği açıktır (Şekerci, 2000). OECD ülkeleri arasında ortalama olarak, nüfusu 100.000'den fazla olan şehirlerdeki okullara giden öğrenciler, köylerde, kırsal alanlarda ve 100.000'e kadar nüfuslu ilçelerdeki okullara giden öğrencilerden daha iyi başarı sergilemektedirler (PISA, 2013). Karacaoğlu ve Acar (2009)'ın yapmış oldukları bir araştırmasında, yenilenen programların yeterince esnek olmadığı, bölgesel, yöresel, ekonomik vb. gibi farklılıkları yeterince dikkate almadığı belirlenmiştir. İlçe ve köylerde birtakım olanakların yenilenen programların uygulanması için araç gereç ve ortam düzenleme konusunda eksiklerin olduğu belirlenmiştir. Büyükduman (2005) ise, kırsal alandan göç oranının yüksek olduğu bir ilçenin sosyo-ekonomik yapısı göz önüne alınarak, öğrencilerin ilköğretime başlamalarıyla yalnızca okuma-yazma değil, yeni bir dil öğrenme sürecine girdiklerini, ilköğretimin ilk üç yılında ancak Türkçe okuma-yazma öğrenebildiklerini, ilköğretimin dördüncü yılında İngilizce öğrenmeye başladıklarında bu dilde yazma, konuşma ve anlamada güçlük çektiklerini belirtmiştir.

Dil öğretimi tekrara dayalıdır. Programın konuşma ve dinleme üzerine kurulduğu ve yazma etkinliklerinin çok sınırlı olduğu düşünüldüğünde günlük hayatta pekiştirilmeyen kavramların kalıcılığı mümkün görünmemektedir. TTKB (2013)'nin yayınladığı çerçeve programda da belirtildiği gibi öğretmenlerin öğrencilerle sık sık tekrara dayalı etkinlikler yapması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin uygulanması öngörülen programı yetiştirmekte zorlandıkları ve haftalık ders süresinin kısıtlı olduğunu belirtmeleri öngörülen tekrar etkinliklerini yeterince gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Woźniczka (2011) yapmış olduğu bir çalışmada, çocukların ikinci dili öğrenme başarılarının büyük ölçüde çocukların ebeveynleriyle olan ilişkisine bağlı olduğu, çok sık etkileşimde olduğu anne-babaları ile gerçekleştirilen iletişim dilinin, yabancı dil ediniminde önemli olduğu belirlenmiştir. Parker (2006) yapmış olduğu bir çalışmada, en başarılı öğrencilerin dahi günlük hayatta İngilizceyi kullanarak iletişim kuramadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizceyi etkin kullanamamaları, öğretmen ve programdan kaynaklanabileceği gibi, eğitsel uygulamaların günlük yaşamdan kopuk, basit, sade ve anlaşılır olmamasından da kaynaklanabilir.

Araştırmada içeriğe ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin yanı sıra, olumlu yönde görüş bildiren öğretmenler de olmuştur. Bazı öğretmenler, içeriğin somut ve öğrenci gelişim düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Cihan ve Gürten (2009) ve Sak (2008)'in yapmış oldukları çalışmalarda, programın içerik boyutunda eksiklikler olmasına rağmen genel anlamda hedeflerle tutarlı ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada, dersin etkinlik temelli olduğu için ilgi çekici olduğu bulunmuştur. Çünkü programda hikâye, okuma, yazma, şarkı, oyun vb. gibi zengin öğrenme yaşantılarına yer verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin dile karşı olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmıştır. Lungberg (2007) İngilizce dersinde şarkı, tekerleme, öykü, kukla ve oyuncaklara yer verilmesinin dil öğretiminde oldukça etkili olduğunu, drama sayesinde öğrencilerin dili doğal bir şekilde kullanmalarının sağladığını, ayrıca derslerin bu şekilde işlenmesinin öğrencilerde aktif olma isteği uyandırdığını belirtmiştir. Seçkin (2011) tarafından yapılan bir çalışma sonucuna göre, öğretmenler öğrencilerin şarkı ve tekerleme etkinlikleriyle daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Bozavlı (2011) çalışmasında, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının, çocukların sıkılmadan kolayca öğrenmelerini sağlamak amacıyla derste sürekli oyuna başvurarak, konuları dramatize ederek yabancı dili öğretmeye çalıştıklarını ve bu durumun çocuklar üzerinde genellikle olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Hisar (2006) ise, yapmış olduğu bir çalışmada öğrencilerin yaşları küçük olduğu için tamamının, içinde eğlence, hareket, heyecan, yarışma, işbirliği bulunan şarkı ve oyunlara karşı çok istekli oldukları ve bu tür etkinliklerden son derece hoşlandıkları ortaya çıkmıştır. İter ve Er (2007) ise, öğretmenlerin erken yaşlarda daha çok oyun, şarkı ve tekerlemelerle yapılan bir dil eğitiminin daha yararlı olacağı yönünde bulgulara ulaşmışlardır.

Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için okul ve sınıfların yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Nitekim Li, Lin & Haggard (2007) yapmış oldukları çalışmada, İngilizce öğrenme başarısı ile okul donanımları arasında önemli bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Şengör (2010) ise yapmış olduğu çalışmada, yabancı dilde yeni kelimelerin öğrenimi ve öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesi için bilgisayar destekli yabancı dil öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan Watt (2002) teknolojik destekli yabancı dil öğretiminin önemine vurgu yapmaktadır. Çünkü görsel-işitsel donanımlar, öğretmenlere gerçek yaşamdaki gibi bir dilsel etkileşimi

gösterme ve uygulama fırsatı sağlamaktadır (Akt. Bozavlı, 2011). Yapılan araştırmada öğretmenlerin, donanım hakkındaki görüşlerinin olumsuz yönde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, etkili öğrenme için yeterli donanıma sahip olmadıklarını veya mevcut donanımdan etkin bir şekilde yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) ve Bozavlı (2015) yapmış oldukları araştırmalarda, ilkökul ikinci sınıfların derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin okullarının teknolojik alt yapısının yetersiz olmasından dolayı derslerini işlerken sıkıntı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Seçkin (2011) yapmış olduğu araştırmada, sınıflarındaki teknolojik donanımın yetersiz olduğunu, dolayısıyla donanım açısından okul ve sınıfların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Doğan (2009) yapmış olduğu araştırmada öğrenme ortamının, İngilizce öğretimini destekleyecek bilgisayar ve diğer teknolojik kaynaklar açısından yetersiz olduğunu bulmuştur. Koru ve Akesson (2011), ülkemizde İngilizce öğrenimine ayrılan fonun yetersizliğine vurgu yapmakta ve devlet okullarına yeterince bütçe ayrılmaması nedeniyle okullarda donanım açısından sıkıntıların yaşandığını belirtmektedir. Ayrıca Berigel ve Karal (2006)'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenleri okullarında yeterli teknolojik donanım bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum MEB tarafından kullanılması öngörülen interaktif programlardan Dynamic Education (DYNED) ve yabancı dil eğitim programlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla etkili bir yabancı dil öğretimi için teknolojik donanım gerekliliği çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uludağ ve Odacı (2002)'ya göre mekân olarak okul veya fiziksel ortamın öğretmen ve öğrencileri duygusal açıdan olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden okullarda fiziki mekân konusu üzerinde önemle durulmalı ve bu hususta gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır. Cheng (1994) yapmış olduğu bir araştırmada, sınıfın fiziksel yapısı ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu yüzden eğitim kurumlarında; yerleşim düzeni, öğrenci sayısı, renk, ışık ve ısı düzeyi ile temizlik, gürültü ve estetiğe varıncaya kadar birçok değişken gözden geçirilmeli ve gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin fiziki mekân hakkındaki görüşlerinin olumsuz olması olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin fiziki mekân hakkında en çok olumsuz görüş bildirdiği konunun başında sınıf mevcutları gelmektedir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının fazlalığından şikâyet etmektedir. Çünkü sınıf mevcutları öğrenci başarısını etkilemektedir. Zira Li vd. (2007) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile okulun fiziki özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Harfitt (2012) göre, mevcudu az olan sınıflarda öğrencilerin, kendilerini rahat hissettikleri için yabancı dil öğrenmelerine yönelik kaygıları azalmakta, öğrenciler sosyalleşerek birbirleriyle daha yakın ilişkiler kurmakta, derslerde daha aktif olma şansı bulmakta ve öğrenci-öğretmen etkileşimi daha etkili bir şekilde gerçekleşmektedir. Yine bazı araştırma sonuçlarına göre, sınıf mevcudunun fazlalığının sınıf atmosferini olumsuz etkilediği, öğrencinin dikkat dağınıklığı yaşadığı, öğrenciye ulaşmanın zor olmasından kaynaklı sınıf yönetimini olumsuz etkilediği dolayısıyla öngörülen programın uygulanmasını zorlaştırdığı ayrıca öğretmen ve öğrenci üzerinde psikolojik, sosyal ve sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına neden olduğu için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Bozavlı; 2014, Büyükduman, 2005; Çınar, Temel, Beden, Göçgen, 2004; Doğan, 2009; Kırkgöz, 2013; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Merter vd., 2014; Seçkin, 2011; Sevinç, 2006; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Alkan ve Aslan (2015) da yapmış oldukları araştırmada, ilkökul ikinci sınıf etkinlikleri için okulların fiziki imkânlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Erden (1998)'e göre İlköğretim birinci döneminde çocuklar hareketli oldukları ve temel becerileri yeni kazandıkları için sınıf mevcutlarının 20-25 kişi olması gerektiğini belirtmiştir. Büyükduman (2005)'a göre ise bu sayı 16 ile 20 arasında olmalıdır.

Araştırmada, öğretmenlerin çoğu etkinlikler için mevcut materyallerin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde materyal yetersizliğinin yarattığı olumsuzluklara ilişkin araştırma sonuçlarına literatürde rastlamak mümkündür. Yabancı dil öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar (Arslan, 2012; Bozavlı, 2015; Cihan ve Gürlen, 2009; Doğan, 2009; Berigel ve Karal, 2006; Konomi, 2014; Seçkin, 2011; Topkaya ve Küçük, 2010), öğretmenlerin öğrenme sürecinde materyallerin eksikliği yaşadığını göstermektedir. Oysa etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde materyallerin önemi oldukça büyüktür. Paker (2006)'e göre İngilizce öğretiminde bir tek ders kitabı dışında çok çeşitli materyallerden yararlanmak özellikle görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin konuşulan dille karşı karşıya kalması, gördüklerini veya duyduklarını model alması ve edinmesi bakımından son derece önemlidir. Tuttle (1975), görsel ve işitsel materyallerin ilgi çekici olduğu için kullanımının eğlenceli ve yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle programda kullanılması öngörülen otantik (gerçek) materyallerin önemine vurgu yapan Pinsonneault (2008), yapmış olduğu bir araştırmada erken yaşlarda yabancı dil öğretimi için bu materyallerin pratik ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konomi (2014) yapmış olduğu bir araştırmada, görsel materyallerin öğrenme sürecinde erken yaştaki öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğretim sürecini daha etkili ve eğlenceli hale getirdiğini bulmuştur. Semerci ve Batdı (2010) öğrencinin eğitim sürecine etkin katılımının sağlanması için hem öğretim ortamını eğlenceli kılan hem de doğal öğrenme ortamı oluşmasını

sağlayan görsel materyallerin kullanılması gerektiğini belirtir. Görsel öğeler özellikle ilkökul öğrencilerinin öğrenmeye karşı ilgilerini çekmekte ve dikkatlerini toplayarak onların motivasyonlarını arttırmaktadır. Dolayısıyla, ders kitaplarında resim ve fotoğraf gibi görsel unsurların zengin uyarıcılar olarak kullanılması ve kitapları çekici kılmaları öğrenme açısından gerekli olmaktadır. Hisar (2006) yapmış olduğu bir araştırmada, görsel tasarım ilke ve tekniklerine göre geliştirilen materyalleri kullanan grupların, kullanmayan gruplara göre daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin materyal hazırlama ilkeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları da üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Zira araştırmada materyal eksikliğinden yakınan öğretmenlerden çok azının kendi materyallerini geliştirebildikleri belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler, materyal tasarlama ilkeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Konomi (2014) yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmenlerin öğretme sürecinde materyal eksikliği problemi yaşadıkları için çoğunlukla kendi materyallerini kendilerinin geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğrencilerin birden çok duyu organına hitap ederek onlara çoklu öğrenme imkânı sunan, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenciyi aktifleştirmeyi sağlayan ve kazanımları kolay edindirmeye yönelik etkin bir role sahip olan materyallerin eksik oluşu öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesine sebep olabilir. Ayrıca araştırmada öğretmenler, ders kitabının içerik açısından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim konuya ilişkin yapılan bazı araştırmalarda (Arı, 2014; Arslan, 2012; Doğan, 2009; Ceyhan ve Peçenek, 2010; Merter vd., 2014; Özdeş, 2012; Seçkin, 2011; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015), ders kitapları içerik olarak öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu, kitaptaki kart ve posterlerin işlevsel olmadığı, içeriğin yoğun ve konuların birbiriyle kopuk olduğu ve daha sade olması gerektiği için yeniden düzenlenmesinin uygun olacağı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Oysa Genç (2002)'e göre, yabancı dil ders kitabı içeriğinin MEB'in belirlediği temel ilkelere, uygulanacak okul tipi, sınıf, yabancı dil öğretim programı, öğrencinin ilgi, gereksinim ve seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Kitabın içeriğinin, öğrenciyeye bağımsızlık ve bireysellik, yaratıcılık edindirmesi, eleştirel bakış açısı kazandırması gereklidir. Öğretmenlerin ders kitabıyla ilgili olumsuz görüş bildirmelerinin sebebi, içerik düzenleme ilkelerine aykırı olması olabilir. Ayrıca içeriğin yeterince sade olmaması, konuların birbirinden kopuk olması ve kazanımların pekiştirilmesi amacıyla yer alan etkinliklerin yetersiz oluşu öğretmenlerin içeriğe yönelik yönelttikleri eleştirilerden birkaçıdır. Şüphesiz ders kitabı öğretmenlerin kullandığı en önemli ve en kolay materyallerden biridir.

Öğrenme sürecinin son aşaması, hedefler doğrultusunda programda uygulanması öngörülen öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve programın yorumlanması amacıyla yapılan değerlendirmedir (Altıncı, 2010). Bazo & Penate (2007)'ye göre değerlendirme, programın etkililiğini analiz etmek için tüm seviyelerdeki değişimi etkileyen bir araçtır. Abbott & Greenwood (1985) değerlendirmenin resmi ya da resmi olmayan geniş çaplı birçok etkinliği içine aldığı belirtir. Bunlar düzenli ödevler olabileceği gibi belirli dönemlerde uygulanan testler de olabilmektedir (Akt. Altıncı, 2010).

Bazo & Penate (2007) bir öğrencinin başarısının sadece performansına bakarak ölçülemeyeceğini belirtir. Öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, öğrencinin tutumu, öğrenciler arasındaki etkileşim gibi birçok değişkenin göz önünde bulundurulması sürecin değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca değerlendirme, dil öğretimi açısından bir sonuç değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek problemlerin belirlenmesi ve giderilmesine yönelik fırsatlar sunan bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenme sürecinde sürece dayalı değerlendirme tekniklerini yaygın bir şekilde kullanmaları gerekir. Özellikle öğretmenler, objektif değerlendirme yaparken, gözlemlerinden, öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki ödev, proje, sunum gibi ürün değerlendirmeleri ve bireysel veya grup olarak sergiledikleri performanslarının değerlendirmesi, öğrencilerin ürettikleri, şiir, hikâye gibi ürünleri saklayabilecekleri ve daha sonra kendilerinin gelişimlerini inceleyebilecekleri, velileriyle de paylaşabilecekleri performans değerlendirme aracı olan portfolyodan yararlanmalıdır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Haznedar, 2012; Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, 2013). Nitekim Çetin (2011) yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmenlerin tamamı alternatif değerlendirme tekniklerinin faydalı olduğuna inandıkları ve alternatif değerlendirme araçlarını İngilizce dersinde kullandıklarını bulmuştur.

Programda öğretmenler tarafından uygulanması öngörülen değerlendirme teknikleri arasında, portfolyo, proje, öz ve akran değerlendirme, kalem-kâğıt sınavları ve öğretmen gözlemleri bulunmaktadır (TTKB, 2013). Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenme sürecinde en çok başvurdukları değerlendirme tekniğinin öğretmen gözlemleri olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Merter vd.,(2014)'nin yapmış oldukları bir araştırmada da, ilkökul ikinci sınıfların derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin gözlem tekniğini daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gözlem tekniğini diğer değerlendirme tekniklerine göre daha sık tercih etmelerinin nedeni, gözlem tekniğinin kolay ve kullanışlı olmasıdır. Ayrıca programda okuma ve yazma etkinliklerinden ziyade konuşma ve dinleme becerilerine daha çok ağırlık verilmesi, öğretmenlerin gözlem tekniğini tercih edilmelerinin diğer bir nedenidir. Bu nedenle araştırmada

öğretmenlerin öz, akran ve kâğıt-kalem gerektiren değerlendirme tekniklerini uygulamada çok fazla tercih etmedikleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Cihan ve Gürlen (2009) yapmış oldukları bir araştırmada, öğretmenlerin programda akran, öz ve grup değerlendirme tekniklerine yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Aslında küçük yaş grubundaki öğrenciler kendileri veya akranlarını değerlendirebilecek olgunluğa sahip olamayabilirler. Bu durum öğretmenlerin uygulamada öz-akran değerlendirme tekniklerini kullanmalarına engel teşkil edebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme sürecinde portfolyo ve proje tekniklerini yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo ve proje tekniklerini yeterince kullanmamaları, kılavuz kitabındaki etkinlik ve açıklamaların bazı öğretmenler tarafından yeterince anlaşılması veya bu tekniklerin daha fazla zaman ve emek gerektirmesi ile açıklanabilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin bu yaştaki öğrencilerin değerlendirilmemesi gerektiğini düşünmeleridir. Özellikle programın İngilizceyi sevdirmeye ve farkındalık yaratmaya yönelik olduğu düşünüldüğünde düşük not alan ve not kaygısı taşıyan öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacağı düşünülmüş olabilir. Konuya ilişkin olarak Büyükduman (2005)'in yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, öğretmenler ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin dersten soğumamaları için değerlendirilmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. TOBB (2013)'ün yabancı dil eğitimi ile ilgili yayımlanmış olduğu raporda, öğrencileri ölçme ve değerlendirmenin sistemden tamamen çıkarılması, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Er (2006) ise yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin kendilerini değerlendirme alışkanlıklarının olmadığı ve programda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl uygulanacağı konusunda ayrıntılı bilgiye yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunların başında, programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almamış olmalarıdır. Knudsen vd. (2013)'ne göre, öğretmenlerin mesleki kariyerleri üniversitede başlayıp emekliliğe kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişimlerini desteklemektir. Bu yüzden öğretmenler kariyerleri boyunca kişisel ve mesleki gelişim aktivitelerine katılmak zorundadır. Gültekin ve Çubukçu (2008)'ya göre öğretmenlerin, sürekli eğitiminin bir gereği olarak yaşamlarının herhangi bir döneminde, bireysel, mesleki ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak amacıyla yaşam boyu eğitim etkinliklerine katılmaları bir zorunluluktur. Gültekin ve Çubukçu (2008) ve Küçük (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin program hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu dolayısıyla hizmet içi eğitimin kendilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca konuya ilişkin yapılan araştırmalarda (Alkan ve Aslan, 2015; Büyükduman, 2005; Cihan ve Gürlen, 2009; Doğan, 2009; Güneş, 2009; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015), öğretmenlerin program konusunda uygulama başlamadan önce bilgilendirilmedikleri ve kendilerine yeterince rehberlik edilmediği için programın başarısının olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer önemli güçlük ise, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanamamalarıdır. Arslan (2012)'da yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin yabancı dili öğrenememelerini Türkçeyi etkili bir şekilde kullanamamalarına bağlamıştır. Bu durum programın başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bozavlı (2011) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin karşılaştığı en önemli problemin çocukların yeterli düzeyde anadil bilgisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ungan (2006) ise ilköğretim ve ortaöğretim sürecinde ana dilini yeterince öğrenememiş bireylerin yabancı dil öğrenmeleri, onlara kültürel kimlik problemi yaşatacağı gibi, o dili kolay öğrenmelerine de engel olacağını belirtmiştir. Bear (1990)'a göre Avrupa Topluluğuna girmeye hak kazanan bir ülke olarak, Türkiye, yabancı dil öğretiminin önemini çoktan kavramış bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin arzu edilen ölçüde yeterli olmayışı, sınıfların kalabalık oluşu, ders saatlerinin az oluşu ve ders kitaplarının istenilen düzeyde olmayışı, öğrencilerin kişi olarak yabancı dil öğrenme gereksinimini duymayışı ve yabancı dil kullanma olanaklarının az oluşu yabancı dil öğretimini olumsuz etkileyen sebeplerdir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109.
- Aktaş, T. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 3, 25-39.
- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2013). *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi.

- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2015). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır? *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 175-200.
- Arıcı, İ. (2007). Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarılarına etkisi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 151-168.
- Arslan, R. (2012). İlköğretim I. kademe yabancı dil öğretiminin niteliği ve sorunları üzerine bir araştırma. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 7 (1), 1-20.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35), 1-9.
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, European Commission Erasmus Plus Rehberi. (2014). *Türkiye Ulusal Ajansı*.
- Bayyurt, Y. (2012, Kasım). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. Hacettepe Üniversitesi I. Yabancı Dil Eğitim Çalıştayında sunulmuş bildiri. Ankara.
- Bazo, P. ve Cabrera, M. P. (2007). Evaluating a foreign language in primary education. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional De Didáctica De Las Lengua Ysus Culturas*, 16 (7). 66-73.
- Bear, J. (1990). Yabancı Dille Eğitim. Ayşe Kilimci (Ed.), *Anadilde Çocuk Olmak* içinde (s. 73-76). İstanbul: Papirüs.
- Berigel, M. ve Karal, H. (2006, Aralık). *Yabancı dil eğitim ortamlarının bilişim ve iletişim teknolojileri (BIT) kullanarak zenginleştirilmesi*. XI. "Türkiye'de internet" Konferansında sunulmuş bildiri, TOBB Ekonomi Ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Bikçentayev, V.R. (2007). Çok Erken Yaşlarda Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi. <http://www.playtolearn.com.tr/Anaokulu-ingilizce.html> (2014, Aralık 28).
- Bolton, K. (2002). "Chinese Englishes: from canton jargon to global English." *World Englishes*. 21 (2), 181-199.
- Bozavlı, E. (2011). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 87-104.
- Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1561-1574.
- Bozavlı, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde alternatif bir okul modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 110-120.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 74-83.
- Bruner, J. S. (1999). *The Process Of Education*. Harvard University.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Ceyhan, N. G. ve Peçenek, D. (2010, Kasım). İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının oluşturmaya yaklaşım ve planlı biçime odaklanma modeli ilkelerine göre değerlendirilmesi, International Conference On New Trends In Education And Their Implications, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Cheng, Y.C. (1994). Classroom environment and student affective performance: an effective profile, *Journal Of Experimental Education*. 62 (3), 221-239.
- Cihan, T. ve Gürten, E. (2009). İlköğretim 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri - Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir) Ankara: Siyasal.
- Çetin, L.M.B. (2011). *An Investigation Into The Implementation Of Alternative Assessment In The Young Learner Classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, O. Temel, A. ve Göçgen, S. (2004, Temmuz). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi, XIII. ulusal eğitim bilimleri kurultayında sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dede, Y., Aydoğdu, B. & Bursal, M. (2011). Sosyo-ekonomik düzeyin (SED), ilköğretim öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf seviye belirleme sınavı (SBS) puanları üzerinde etkisi. 20. ulusal eğitim bilimleri kurultayında sunulmuş bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil öğretiminde kritik dönemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 5-15.

- Doğan, İ. (2009). *İngilizce Öğretmenlerinin Meslek Yeterlilik Algıları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekizoğlu, A. ve Ekizoğlu, N. (2008). İngilizce farkındalık eğitimi alan okul öğrencileri ile almayan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerinin karşılaştırılması. *International Environmental Technology Centre (IETC)*. 16 (1), 103-108.
- Engin, A.O. Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım.
- Eurydice. (2012). Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134tr.pdf> (2015, Şubat 12).
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 1-13.
- Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 74-81.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226.
- Gömlüksiz, N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6 (2). 443-454.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin görüşleri. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 120-127.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8 (8), 379-398.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Ders Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Harfitt, G.J. (2012). Class size and language learning in Hong Kong: The Students' Perspective. *Educational Research*, 54 (3), 331-342.
- Haznedar, B. (2012). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: ilköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook Of Research In Second Language Teaching And Learning*. London: Lawrence Erlbaum.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- İlter, B. G. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(3), 21-30.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 295-314.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2009). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 45-58.
- Kazu, İ. Y. (2006). İçeriğin Belirlenmesi. Mehmet Gürol (Ed.), *Eğitimde Planlama Öğretimde Değerlendirme* içinde (s. 63-72). Ankara: Akış.
- Kırkgöz, Y. (2013, Kasım). *Yabancı Dil Öğretimi*, 5. Eğitim Kongresi Sonuç Raporu, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi, Ankara
- Kırmızı, A. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 33-46.
- Knudsen, H. J., Hadzibegovic-Bubanja, E., Nielsen, S., Petkova, E. ve Nikolovska, M. (2013). *School-Based In-Service Teacher Training In Montenegro. A Handbook For Policy Makers And Practitioners*. Luxembourg: Publications Office Of The European Union.

- Konomi, D. K. (2014, March). *Using Visual Materials In Teaching Vocabulary In English As A Foreign Language Classrooms With Young Learners*. International Conference New Perspectives In Science Education 3. Edition Florence, Italy.
- Koru, S. ve Akesson J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, 57. 1-19.
- Kutlu, Ö. (2005, Kasım). *Yeni ilköğretim programlarının "öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme" boyutu açısından incelenmesi. Eğitimde yansımalar*. VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Küçük, Ö. (2008). *An Evaluation Of English Language Teaching Program At Key Stage And Opinions Of Teachers Regarding The Program*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe S. E. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 55-78.
- Li, C. L., Lin, M. M. & Haggard, S. A. (2007). Study Of The Relationship Between The School English Learning Environment And Sixth-Graders' English Learning Achievement—A Case Study Of Pingtung County.
- Lungberg, G. (2007). Developing Teachers Of Young Learners: In-Service For Educational Change And Improvement. M. Nikolov, J.M. Djigunovic, M. Mattheoudakis., G. Lundberg and T. Flanagan (Eds.), In *Teaching Modern Languages To Young Learners Teachers, Cirricula And Materyals* (pp. 21-34). Graz.
- MEB (2012). 20 Sayılı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalara İlişkin Genelge, <<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12yillikzorunluuegitimeyoneelikgenelge.pdf>> (2015, Mart 20).
- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 199-210.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 67-83.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. California: Sage.
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. California: Sage.
- Nga, N. T. (2008). "English - a global language and its implications for students" *VNU Journal Of Science, Foreign Languages*, 24, 260-266.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, Principles, And Issues*. Pearson Education. Seattle.
- Öz, H. (2013, Kasım). *Yabancı Dil Öğretimi*, V. Eğitim Kongresi Sonuç Raporu, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi, Ankara
- Özdeş, D. (2012). *Textbook Evaluation In Foreign Language Teaching: Spot On, From Students' And Teachers' Perspectives*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Paker, T. (2006, Eylül). *Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Pinsonneault, B. C. (2008). *Authentic Input In Early Second Language Learning*. (Unpublished master thesis). University Of Massachusetts, Amherst.
- Pisa, (2013). Şehir okullarını farklı kılan şey nedir? *PISA Bülteni, OECD*. 5, 1-4.
- Sak, Ö. E. (2008). *İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 550-577.
- Semerci, Ç. ve Batdı, V. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Diyarbakır Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sharpe K. & Driscoll, P. (2000). At What Age Should Foreign Language Learning Begin? Kit Field (Ed.). In *Issues In Modern Foreign Languages Teaching*, (pp. 72-86) London: Routledge.
- Stemler, S. (2001). An Overview Of Content Analysis. *Practical & Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17> (2015, Mayıs 10).
- Şekerci, Ç. (2000). Türk eğitim sisteminin kırsal bölgelerdeki sorunları ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

- Şengör, V. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TOBB, (2013, Kasım). Yabancı dil öğretimi, 5. eğitim kongresi sonuç raporu, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi, Ankara.
- Topkaya, E. Z. ve Küçük, Ö. (2010). An Evaluation Of 4th And 5th Grade English Language Teaching Program. *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65.
- TTKB, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Tuttle, H. G. (1975). Using visual material in the foreign language classroom. *ACFTL Learning Resources*, 2 (5), 9-13.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15, 217-226.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı Ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri Ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Wali, N. H. (2009) Eclecticism and language learning. *Al- Fatih Journal*, 39, 34-41.
- Worden, P. E. & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*. 22 (3), 277-295.
- Woźniczka, A. K. (2011). *Home Language Environment Of Polish Children In Iceland And Their Achievement In Icelandic Grammar School*. (Unpublished M.A. thesis). University of Iceland, Iceland.
- Yıldırım, Ç. ve Tanrıseven, İ. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 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.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. İlhami BULUT
ibulut@dicle.edu.tr

Öğretmen Erkan ATABEY
eatabey@gmail.com