

İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması⁷

Teaching Listening Skill within the Context of Primary School 2nd Grade English Course: A Case Study

Süleyman Nihat Şad⁸

Merve Karaova

To cite this article / Atıf için:

Şad, S.N. & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 66-95. [Online] www.enadonline.com. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m

Özet. Araştırmanın temel amacı, ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında üç farklı öğretmenin (*anadili Türkçe olan bir İngilizce öğretmeni, İngilizce derslerini yürüten bir sınıf öğretmeni ve anadili İngilizce olan bir İngilizce öğretmeni*) genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisinin kazandırılması açısından derinlemesine incelenmesi, betimlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni”ne uygun olarak yürütülmüştür. Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman inceleme yoluyla veriler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen dinleme becerisi başarı testi uygulanarak, incelenen üç öğretmenin öğrencilerinin İngilizce dinleme becerileri karşılaştırılmıştır. Farklı yollardan elde edilen verilerin analizlerden hareketle, incelenen üç farklı durum arasında, İngilizce derslerinde kullanılan dil, yaratılan sınıf atmosferi, uygulanan öğretim etkinlikleri, özelde dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisi ve dil alanlarının öğretimine yönelik etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, program ve ders kitabıyla ilgili görüşler açısından bazı benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Uygulanan dinleme başarı testi sonuçlarına göre doğru sayıları itibarıyla (Max=20) en başarılı grup anadili İngilizce olan öğretmenin öğrencileri olmuş ($\bar{X}=15,66$), onları anadili Türkçe olan İngilizce öğretmenin öğrencileri ($\bar{X}=8,93$) takip etmiş, sınıf öğretmenin öğrencileri ise en başarısız grubu ($\bar{X}=6,25$) oluşturmuştur. Sonuç olarak, anadili Türkçe olan İngilizce öğretmeni ve anadili İngilizce olan öğretmenin genelde çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda nispeten daha başarılı oldukları, sınıf öğretmenin ise başta yabancı dil yeterliliği ve çocuklara yabancı dil öğretimi pedagojisi olmak üzere birçok açıdan kendisini geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Çocuklara yabancı dil öğretimi, öğretmen modelleri, durum çalışması, sınıf öğretmenleri

Abstract. The main purpose of this study is to analyse, describe, and compare the three cases (*a non-native English teacher, a classroom teacher, and a native-speaker English teacher*) in terms of teaching English to young learners in general and teaching listening skills in particular within the context of 2nd grade Primary School English Curriculum. In this respect the study was designed based on holistic multiple case study model. In accordance with triangulation strategy, the data were collected using methods of observation, interview, and document analysis. Moreover, a multiple-choice listening test was developed and administered to compare the listening skills of three teachers' students. Based on the analysis of the data collected using different methods, similarities and differences were found between three cases in terms of medium of instruction, classroom atmosphere, instructional activities, activities towards improving four language skills (particularly the listening skill) and language areas, measurement and evaluation, and teachers' views on the curriculum and course books. Results of the listening test revealed that, based on the total number of correct answers (Max=20), native-speaker English teacher's students were the most successful ($\bar{X}=15,66$), followed by non-native English teacher's students ($\bar{X}=8,93$), whereas classroom teacher's students were the least successful ($\bar{X}=6,25$). It was concluded that the non-native English teacher and native speaker English teacher were rather successful in teaching English to young learners in general and developing listening skills in particular. However, the classroom teacher, who teaches his class English, needs to improve himself in many aspects particularly his English proficiency and pedagogical knowledge about teaching English to young learners.

Key words: Teaching a foreign language to young learners, teacher models, case study, classroom teachers

⁷Bu çalışma 4-6 Eylül 2014 tarihinde Kocaeli Üniversitesinde düzenlenen 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁸Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 44280, Malatya, e-posta: nihat.sad@inonu.edu.tr

Giriş

Her öğrenme alanının (bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal vb.) diğer alanlara göre daha fazla gelişim gösterdiği kritik dönemler vardır. Dil gelişimi ve dil öğrenimi için en kritik dönem 7-8 yaş aralığıdır (Cameron, 2001, s.15). Bu kritik dönem göz önünde bulundurulduğunda, son yıllarda başta Avrupa olmak üzere dünya genelinde çocuklara yabancı dil öğretimi üzerinde önemle durulmaya başlanmıştır (Brewster, Ellis ve Girard, 2004; Cameron, 2001; Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006; Ytreberg, 1997). Avrupa Birliği'nin [AB] 2004 eylem planında yer alan üye ülkelerde yabancı dil eğitimine ilköğretim birinci sınıftan ya da anaokulundan itibaren başlanmaktadır (Bayyurt, 2012). Bazı Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitimine başlama yaşı 2012 istatistiklerine göre (Eurydice, 2012, s. 145-153) Belçika (BE de) için 3; Malta için 5; İtalya, İspanya, Hırvatistan, Norveç, Avusturya, Lüksemburg ve Lihtenştayn için 6; Fransa ve Polonya için 7; Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Litvanya, Romanya ve Slovakya için 8; Danimarka, Macaristan ve İzlanda için 9'dur.

Türkiye'de çocuklara yabancı dil öğretimi 1997 yılına kadar özel okullarla sınırlıyken, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte 4. sınıfa kadar inmiştir (Demirezen, 2003). 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren ise İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır (Ekuş ve Babayiğit, 2013; MEB, 2013). Bu da yaklaşık 7-8 yaşa karşılık gelmektedir. Bu yaş grubundaki yabancı dil öğretimi için İlköğretim Kurumları İngilizce Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) geliştirilmiş ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

İlköğretim Kurumları İngilizce Öğretim Programında (MEB, 2013) yabancı dil öğretimi ilköğretim 2. sınıfta haftalık 2 saat olarak belirlenmiştir. Programda (MEB, 2013) "İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek, dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri"nin (s. 1) önemi vurgulanarak, 2. sınıf İngilizce öğretim programının asıl hedefinin "dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmak" (s.1) olduğu belirtilmiştir. Okul öncesinde ve ilköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretimi, öğrencilerde olumlu tutum geliştirmesi açısından oldukça önemlidir (Edelenbos vd., 2006). Bu temel duyuşsal hedefin yanında öğrencilere kazandırılması istenen bilişsel becerilerin başında ise dinleme ve konuşma becerileri gelmektedir (Bkz. Tablo 1). Bu iki beceriden öncelikli olanı ise konuşma becerisine temel teşkil edecek olan dinleme becerisidir. Erken yaşta dil öğretiminin en etkili ve önemli çıktısı öğrencilere hedef dilde dinleme becerisini kazandırmaktır (Brewster vd., 2004; Edelenbos vd., 2006; Şevik, 2012a; Ytreberg, 1997). Bu yüzden programda özellikle 2. ve 3. sınıflar için dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının beklenmediği, dolayısıyla öğrencilerin İngilizce defterlerinin olmasına gerek olmadığı, öğrencilerin şarkı sözlerini dinleyerek ve tekrar ederek öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Okuma ve yazma etkinliklerinin ise sadece ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları gibi) on sözcüğü geçmeyecek şekilde kullanılabilirliği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Tablo 1.

İlköğretim İngilizce Dersi 2, 3, Ve 4. Sınıflar İçin Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler ve Temel Etkinlikler/Stratejiler (MEB, 2013, s. vi)

Seviyeler (Saat / Hafta)	Sınıf (Yaş)	Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler	Temel aktiviteler / stratejiler
	2 (6 - 6,5)	Dinleme ve Konuşma	
1 (A1)	3 (7 - 7,5)	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT) / Resim ve Elişi / Drama
(2)	4 (8 - 8,5)	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	

Programda temele alınan tematik/konusal öğretim yaklaşımı gereğince sözcük ve dilbilgisi yapılarının bir konu çerçevesinde ele alınması, anlamlı öğrenmeye dayalı etkinliklerin tümünün ilgili tema/konu etrafında bir araya getirilmesi yani çerçevelenmesi önerilmektedir (MEB, 2013). Erken yaştaki öğrencilerin dilsel, bilişsel, fiziksel ve kavramsal gelişimleri devam ettiği için matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi diğer derslerde öğrendikleri kavramlara dayalı içerik temelli bir yaklaşımın kullanılması ideal bir yaklaşımdır (Bayyurt, 2012). Ayrıca programın 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama önerilerinde *doctor, zebra, gorilla* gibi Türkçe ve İngilizce’ si ortak sözcüklerden başlanması, İngilizcenin kolay ve zevkli olduğunun vurgulanması, hataların hoş görülmesi, içerikten çok iletişime ağırlık verilmesi yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur (MEB; 2013). Programda ilgili kazanımlar ve bunların nasıl davranışa dönüştürülmesi gerektiği özetle aşağıdaki gibi açıklanmıştır (MEB, 2013, s. 1):

İkinci sınıfın kazanımları renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmiş olmak ve selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanarak yabancı dili severek öğrenmektir. Bunu yaparken de dili öğrenen/kullananların eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır. Bağlam olarak öğrencilerin/dil kullanıcılarının yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, kır, piknik ve geziler, evimiz ve okul bahçesi gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir. Dili öğrenen/kullananların dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikleri temel almıştır. Ayrıca on sözcüğü geçmeyen okuma ve yazma etkinlikleri ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmalarını gibi) kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğrenme konusunda çocukların yetişkinlere göre daha istekli ve heyecanlı oldukları (Cameron, 2001; Moon, 2000) ve başta telaffuz olmak üzere (Brewster vd., 2004; Cameron, 2001; Gordon, 2007) yabancı dil öğrenme konusunda yetişkinlere göre daha başarılı (Aslan, 2008; Katsuyama, Nishigakive ve Wang, 2008) oldukları bilinmektedir. Ancak bu yaş grubuna yönelik hazırlanan yabancı dil öğretim programlarının başarısı, öncelikle hedeflerin eğitsel ilkelere uygun olarak belirlenmesine ve bu doğrultuda bir öğretimin yapılmasına bağlıdır (Ara, 2009; Cameron, 2001; Doyé ve Hurrell, 1997; Edelenbos vd., 2006; Kara, 2004; Klancar, 2006; Tost Planet, 1997; Ytreberg, 1997).

Haftalık çizelgede İngilizce dersi iki saat olarak planlandığı için, öğretmenin bu sınırlı süreyi ne kadar etkin kullandığı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu sebeple öğretmenin dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemini (Communicative Language Teaching) uygulaması önerilmiştir (MEB, 2013; Demirel, 2003). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımına aşırı bağımlı olunmaması, sadece zamandan tasarruf etmek ve anlaşılması güç yönergeleri vermek amacıyla kullanılması beklenmektedir (Shin, 2006). İlgili programda da sınıf içi iletişimin mümkün olduğunca İngilizce yürütülmesi önerilmektedir (MEB, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde çocukların dinleme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin bilmesi ve uygulaması gereken çok sayıda ilke olduğu görülmektedir. Örneğin, sınıfta kullanılan yabancı dilin kısa ve basit tutulması gerekmektedir (Brewster vd., 2004; Moon, 2000). Öğretmen İngilizce tümcelerini fiziksel, görsel vb. unsurlarla (öğretmenin jest ve mimikleri, tonlama, video, resim vb.) desteklemelidir (Brewster vd., 2004; Gordon, 2007). Telaffuz konusunda öğrencilere model olan yabancı dil öğretmenin kendi telaffuzunun doğru olması çok önemlidir (Harmer, 2007). Derslerde sıklıkla kullanılan rutin ifadelerin ve etkinliklerin (mesela, “Open your books”, “It’s time to play/sing”,

“Repeat after me” vb.) yabancı dilde kullanılması beklenir (Cameron, 2001; Gordon, 2007). Şarkılar, şiirler, oyunlarda geçen diyaloglar ve hikayelerin derslerde kullanılması, öğrencilerin dilbilgisel birimlere aşinalık kazanmasına olanak sağlar ve özellikle dinleme becerisinin gelişmesi için kullanılması gerekir (Moon, 2000). İlköğretimde yabancı dil dersleri sadece dilsel zekâya yönelik etkinliklere indirgenmemeli, daha iletişimsel bir dil öğretimi için müziksel zekâdan doğacı zekâya kadar farklı zekâ profillerini de içerecek şekilde bireysel farklılıklara hitap edebilmelidir (Şad ve Arıbaş, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin farklı yetenekleri ve ilgilerinden hareketle, çeşitli yöntem ve materyaller (şarkı, şiir, oyun, tekerleme, diyalog vb.) kullanılarak iletişimin ağırlıklı bir ortam oluşturması önerilmektedir (Klancar, 2006). Özellikle çizgi filmlerin erken yaşta yabancı dil öğretiminde kullanılmasının dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme isteklerini arttırdığı bilinmektedir (Od, 2013).

Çocuklara yabancı dil öğretiminde, öğretmenin mesleki yeterlilikleri son derece önemlidir. Başarılı bir İngilizce öğretmeni çocukların nasıl öğrendiklerini ve onlara nasıl yabancı dil öğreteceğini bilen kişidir (Bachrudin, 2010). Programın kazandırmaya çalıştığı temel dilsel beceriler dinleme ve konuşma becerileri olduğu için yabancı dil öğretiminin çocuklara bu becerileri kazandırma konusundaki bilgi ve becerileri daha fazla önem kazanmaktadır (MEB, 2013).

Avrupa genelinde ilköğretimde yabancı dil öğretimi temelde iki farklı tip öğretmen tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2012). Eurydice (2012, s.85) raporuna göre bunlardan birincisi ve en yaygın bir sınıfın bütün derslerinin sorumluluğunu alan sınıf öğretmeni (*generalist*) modeli; diğeri de özellikle Bulgaristan, İspanya, Portekiz, Slovakya ve Türkiye’de olmak üzere bir veya daha fazla yabancı dil öğretmek üzere eğitim almış uzman yabancı dil öğretmenleridir (*specialist*). Sınıf öğretmenlerinin tercih edilmesinin en önemli avantajı ilköğretim pedagojisine hakim olmaları (Şevik, 2009) ve öğrencilerin kendilerini sınıf öğretmenin yanında rahat hissetmesidir (Martin, 2005).

Türkiye’de yabancı dil derslerini çoğunlukla İngilizce öğretmenleri yürütmektedir. Ancak, ilkokullarda yeterli İngilizce öğretmenin olmadığı okullarda sınıf öğretmenleri de İngilizce derslerini yürütebilmektedir (Genç ve Kaya, 2011; Öztürk, 2006; Şevik, 2009). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin haricinde ayrıca Özel Eğitim kurumlarında yabancı uyruklu öğretmenlerden ve Türkiye’de yaşayan İngilizce konuşan yabancılardan yararlanılmaktadır (Arslan, 2008).

Son yıllarda büyük önem kazanan çocuklara yabancı dil öğretimi genellikle bu farklı nitelikteki öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Ancak hangi model kullanılırsa kullanılsın 2. sınıf İngilizce programı (MEB, 2013) kapsamında öğrencilerin bilişsel olarak öncelikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu iki beceriden öncelikli olan ise konuşma becerisinin önkoşul davranışı olan dinleme becerisidir. Ancak, Türkiye’de yabancı dil öğretimi bağlamında özellikle dinleme becerisi aktivitelerine yeterince zaman ayrılmadığı ve öğrencilerin öğretim programlarında belirtildiği gibi dinleme hedeflerine ulaşamadığı görülmektedir (Şevik, 2012b). Dolayısıyla Türkiye’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan İlköğretim Kurumları İngilizce Öğretim Programı’nın 2. sınıflar için öngörülen kazanımlarının farklı öğretmen modelleri tarafından nasıl gerçekleştirildiğini inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla erken yaşta yabancı dil öğretim programı bağlamında farklı türde öğretmenler (*İngilizce öğretmeni, sınıf öğretmeni, yabancı öğretmen*) tarafından yürütülen İngilizce derslerinin genelde yabancı dil öğretimi, özeldede dinleme becerisinin kazandırılması açısından incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul 2. sınıf İngilizce dersinin öğretimi bağlamında üç farklı öğretmenin (İngilizce öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yabancı öğretmen) genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde de dinleme becerisi öğretimi açısından derinlemesine incelenmesi ve karşılaştırmalı olarak betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Araştırmaya dâhil edilen üç öğretmenin genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi ve özelde dinleme becerisi öğretimine ilişkin mevcut durum nedir?
2. Araştırmaya dâhil edilen üç öğretmenin genel olarak çocuklara yabancı dil öğretimi ve özelde dinleme becerisi öğretimine ilişkin benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Araştırmaya dâhil edilen üç öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerisi testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni”ne uygun olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda ilkokul 2. sınıf İngilizce derslerini yürüten bir *İngilizce öğretmeni*, bir *sınıf öğretmeni* ve bir *yabancı öğretmen* olmak üzere üç durum belirlenmiş ve her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp ardından karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İncelenen Durumlar

Araştırmada incelenen üç durum, Malatya Büyükşehir Belediyesi Yeşilyurt merkez ilçesi sınırları içinde yer alan ilkokulların 2. sınıflarında yabancı dil (İngilizce) derslerini yürüten öğretmenler arasından, maksimum çeşitlilik ve kriter temelli örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde eğitim-öğretim yılı başından itibaren aynı 2. sınıfın İngilizce derslerini yürütüyor olmak kriter olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik kapsamında üç farklı öğretmen modeline göre öğretmenler seçilmiştir. Bu modeller sınıf öğretmeni, İngilizce öğretmeni ve ana dili İngilizce olan bir yabancı öğretmen olarak belirlenmiştir.

Okul ziyaretleri ve telefon görüşmeleri yoluyla, belirlenen ölçütlere uyan öğretmenler tespit edilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan üçü ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan üç öğretmenden biri anadili Türkçe olan İngilizce öğretmeni, ikincisi anadili Türkçe olan sınıf öğretmeni ve üçüncüsü de anadili İngilizce olan yabancı dil öğretmenidir. Öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulduğu için bu çalışma kapsamında sırasıyla *Tuğba*, *Mehmet* ve *Linda* takma isimleriyle anılmışlardır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında araştırmanın geçerliliğini artırmanın en temel yolu çoklu veri kaynaklarından faydalanılmasıdır (Yin, 2003). Bu sayede araştırmanın geçerliliğini/inandırıcılığını artırmak için veri çeşitlenmesine (triangulation) gidilerek farklı türden veriler toplanmıştır (Uzuner, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla yarı yapılandırılmış gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelenmesi tekniklerinden faydalanılmıştır. Durum çalışmalarında nitel veriler nicel verilerle de desteklenebilir (Yin, 2003). Bu doğrultuda nicel veriler yoluyla da veri çeşitliliğini sağlamak maksadıyla dinleme başarı testi geliştirilmiş ve gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere uygulanarak veri çeşitliliği artırılmıştır.

Tablo 2.
Araştırmada İncelenen Üç Öğretmene Ait Bilgiler

Özellikler	İngilizce öğretmeni (Tuğba)	Sınıf öğretmeni (Mehmet)	Yabancı öğretmen (Linda)
Mezuniyet	Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü	Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü	Birleşik Krallık, Londra, Sinema ve İletişim Bölümü, TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) kursu; CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) kursu
Yaş	30	28	29
Kıdem	8 yıl	6 yıl	3 yıl
Cinsiyet	Bayan	Erkek	Bayan
Sınıf Mevcudu (sınıf listesine göre)	1. şube 38 öğrenci 2. şube 34 öğrenci	16 öğrenci	26 öğrenci
Bağlam	Tuğba Öğretmen, Malatya merkez ilçesi Yeşilyurt'ta bulunan genellikle orta sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin kayıtlı olduğu bir ilkokulda görev yapmaktadır. Tuğba Öğretmenin girmiş olduğu iki ayrı 2. sınıfta gözlem birinde bilgisayar ve projeksiyon cihazı mevcutken diğerinde mevcut değildir. İngilizce'nin haftalık çizelgedeki ağırlığı 2 saattir.	Mehmet Öğretmen 6 yıldır Malatya merkez ilçesi Yeşilyurt'a bağlı bir beldede ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mehmet Öğretmen çalıştığı kurumda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce derslerini de kendisi yürütmektedir. Okulun konumu itibarıyla öğrenciler düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Öğretmenin dersliğinde bilgisayar, projeksiyon vb. multi-medya araç gereçler mevcut değildir. İngilizce'nin haftalık çizelgedeki ağırlığı 2 saattir.	Linda Öğretmen son bir yıldır Malatya'da özel bir okulda görev yapmaktadır. Öğretmenin sınıfında interaktif beyaz tahta, bilgisayar, hoparlör gibi multi-medya donanımları mevcuttur. Öğrencilerin çoğu yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir ve ilkokul birinci sınıftan ya da anaokulundan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamışlardır. İngilizce derslerine sınıf öğretmeni de katılmaktadır. İngilizce'nin haftalık çizelgedeki ağırlığı 9 saattir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanırken incelenen olgunun çok yönlü gözlenebilmesi, gözlenecek ortamın fiziksel ve sosyal boyutuna, ortamda oluşan etkinliklerin ve kullanılan dilin özelliklerine dikkat edilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda gözlem formu hazırlanırken gözlenen sınıfların fiziksel ve sosyal özellikleriyle birlikte temelde öğretmenin sınıf içi etkinlikleri ve özelde de dinleme etkinlikleri, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi, araç-gereç ve materyal kullanımına ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlarken de araştırmadaki amaç dikkate alınarak genelde derslerin işlenişinde özelde de dinleme etkinlikleri ile ilgili temel sorular belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere genel anlamda “Yabancı dil dersini nasıl işliyorsunuz?”, “Dinleme becerisine yönelik ne

tür etkinlikler yapıyorsunuz?” , “Uygulanan öğretim programıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” “Öğrencilerin başarılarını nasıl ölçüyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Bu genel sorulara verilen cevapların derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesi amacıyla sonda ve tamamlayıcı nitelikte sorular (Patton, 2014) sorulmuştur.

İncelenen öğretmenlerin öğrencilerinin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla ise bir başarı testi geliştirilmiştir. Test hazırlanırken devlet okulunda öğretmenlik yapan Tuğba ve Mehmet Öğretmenlerin derslerinde işledikleri kitaptaki (“*Fun with Teddy*”)içerik ve görseller kullanılmıştır (Yiğit Orhan, Günel ve Karadeniz, 2013). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programında her ünite için belirtilen dinleme becerisine yönelik kazanımlardan hareketle belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda dönem planına göre öğrencilerin işlemiş olacakları ilk 9 ünitenin kazanımlarına göre soruların dağılımı yapılmıştır. Her kazanımla ilgili en az bir soru olacak şekilde 27 soruluk denemelik dinleme becerisi başarı testi hazırlanmıştır. Daha sonra bu testin kapsam geçerliliği, görünüş geçerliliği ve öğrenciye uygunluğu açısından uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman panelinde bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmeni yer almıştır. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve testin öğrencilerin dikkatleri çekmesi amacıyla test formları renkli olarak çoğaltılmıştır.

Dinleme testindeki soruların ses kaydı kendisi de İngilizce öğretmeni olan ikinci araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Daha sonra anadili İngilizce olan ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında görev yapan bir öğretim elemanından telaffuzların doğruluğu ve testin uygunluğu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler ışığında bazı kelimelerin telaffuzları düzeltilerek tekrar ses kaydı yapılmıştır.

Hazırlanan dinleme becerisi başarı testi Malatya ilinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özelliklerdeki beş ilkokulda (Gazi İlkokulu, Sadiye Ünsalan İlkokulu, Kanuni İlkokulu, Şehit Recai Vardal İlkokulu ve Milli Egemenlik İlkokulu) öğrenim gören 212 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar kullanılarak testin yapı geçerliliği ve iç güvenilirliği test edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda madde güçlük indeksleri açısından 3. ve 4. soruların çok kolay ($p=.70$ üzerinde) ve 23. sorunun da çok zor ($p=.22$) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan 3., 4., 11., 18., 20., 21. ve 23. soruların madde ayırt edicilik indekslerinin .30’un altında kaldığı anlaşılmıştır. Bu yüzden bu maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Testin son halinde yer alan 20 madde için testin ortalama güçlük düzeyi .56 ($p=.34$ ile $p=.68$ arası) ve ortalama ayırt edicilik düzeyi .53 ($r=.33$ ve $r=.72$ arası) olarak hesaplanmıştır. Kalan 20 madde için hesaplanan içgüvenilirlik katsayıları ($KR20=.90$; Spearman Brown iki-yarı güvenirlik katsayısı= .921) test puanlarının içtutarlılık açısından güvenilir olduğu ve sonuçların tesadüfi hatalardan yeterince arınık olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Kaydedilmesi

Araştırmanın nitel verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Gözlem sürecinde veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu ve saha notları kullanılarak toplanmıştır. Video ile kayıt konusunda gerekli izinler alınmadığı için gözlemlenen herşey kayıt altına alınamamıştır. Böyle bir durumda önerilen araştırmacının özellikle araştırma soruları çerçevesinde cevap aradığı özelliklerle alakalı herhangi bir olay ya da davranışı vakit geçirmeden not etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda gözlem sürecini yürüten ikinci araştırmacı gözlem formundaki başlıklardan hareketle ayrıntılı saha notları tutmuştur. Saha notları, gözlemlenen sınıfların

fiziksel ve sosyal ortamı ve dersiçi etkinlikler ve etkileşime ilişkin betimlemeleri ve yorumları içermiştir.

Tablo 3.
Araştırmada Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bilgiler

	İngilizce öğretmeni (Tuğba)	Sınıf Öğretmeni (Mehmet)	Yabancı öğretmen (Linda)
Gözlem süresi	5 ders saati (5x40dk)	4 ders saati (4x40dk)	4 ders saati (4x40dk)
Görüşme süresi	4x10 dk	3x15 dk	10+20+10 dk
İncelenen Dokümanlar	Öğrenci defterlerine ait 5 sayfa, öğrencilere ait 7 çalışma yaprağı, 1 öğrencinin performans ödevi, Üzerinde etkinlik yapılmış iki ders kitabı sayfası, sınıf içi etkinliklere ait bir fotoğraf, ders içi etkinlik esnasında tahtaya yazılan yazıya ait bir fotoğraf	Öğrenci defterlerine ait 5 sayfa, öğrencilere ait 7 çalışma yaprağı	Öğrenci defterlerine ait 2 sayfa, öğrencilere ait 1 çalışma yaprağı, 1 tane örnek öğrenci değerlendirme kâğıdı, Etkinlik örneklerinin olduğu 7 ders kitabı sayfası, Haftalık İngilizce öğretim programına ait 2 fotoğraf

Görüşmeler, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin talepleri doğrultusunda ders aralarında öğretmenler odasında ya da sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri cep telefonunun ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedilmiş, ardından bütün konuşmalar ayrıntılı bir şekilde yazıya dönüştürülerek analize hazır hale getirilmiştir.

Gözlem ve görüşme sürecinde öğrencilerin ders içinde yaptıkları etkinliklerin, çalışma kâğıtlarının, defterlerinin vb. fotoğrafı çekilerek dokümanlar toplanmıştır. Son olarak da 12-13.05.2014 tarihlerinde öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin nicel verilerin toplanması amacıyla gözlem yapılan sınıflarda bulunan toplam 106 öğrenciye dinleme becerisi testi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizde araştırmanın özelliklerine bağlı olarak betimleme, analiz ve yorumlama aşamalarının tamamı ya da bir kısmı aşamalı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre nitel verilerin betimsel analizi gözlenenin ya da söylenenin özgün formuna sadık kalınarak doğrudan alıntılanmasını içerirken; analiz aşaması buna ek olarak daha açıklayıcı temaların ve ilişkilerin belirlenmesini; yorumlama aşaması ise araştırmacının kendi yorumlarını da kullanarak ilk iki aşamadan hareketle sonuçlardan anlam çıkarmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleriyle toplanan veriler betimleme, analiz ve yorumlama aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Ancak araştırmanın temel amacı üç öğretmenle ilgili mevcut durumun sistematik ve ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi olduğu için betimleme ve analiz aşamalarına daha fazla ağırlık verilmiştir. Betimlemelerde gözlem notlarından ve görüşme deşifrelerinden yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İlgili betimlemelere, analiz aşamasında verilerin birbiriyle ilişkilendirilmesiyle elde edilen tema başlıkları altında yer verilmiştir. Tema başlıklarının oluşturulmasında da ilgili literatürde ve ilkökul İngilizce dersi programında yer alan

temel başlıklar kullanılmıştır. Son aşamada ise, betimleme ve analizlerin yeterli kanıtları sunduğu durumlarda araştırma soruları doğrultusunda öznel çıkarımlara ve yorumlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre her üç öğretmenin İngilizce derslerinde kullandıkları öğretim dili, yarattıkları sınıf atmosferi, uyguladıkları sınıf içi öğretim etkinlikleri, özelde dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisi ve dil alanlarının öğretimine yönelik etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, program ve ders kitabıyla ilgili görüşleri açısından ayrı ayrı ve bütüncül bir şekilde incelenmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Nitel araştırmaların özellikle iç geçerlilik ve iç güvenilirlik özelliklerini sınamak ve artırmak amacıyla uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve tutarlılık incelemesi yöntemlerinin kullanılması önerilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmanın nitel aşamasının çeşitli boyutları (araştırma problemlerin yazımı, araştırma deseninin belirlenmesi, veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri) hem süreç esnasında hem de süreç sonunda nitel araştırma yöntemleri ve program değerlendirme konusunda deneyimli öğretim üyelerinin uzman ve tutarlılık incelemelerine tabi tutulmuştur. Ayrıca yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar ve çıkarımlar araştırmanın katılımcısı olan üç öğretmene teyit incelemesi yapmaları için sunulmuş ve yapılan betimlemelerin ve yorumların gerçek durumu objektif bir şekilde yansıtmayı yansıtmadığıyla ilgili geribildirimler alınmıştır.

Dinleme becerisi başarı testinden elde edilen nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları vb.) hesaplanmıştır ve gruplar arası karşılaştırma (İngilizce, sınıf ve yabancı öğretmenin öğrencileri) amacıyla da tek yönlü ANOVA testinden faydalanılmıştır. Yapılan teste anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

İngilizce Öğretmeni Tuğba

Öğretim dili

Yapılan gözlemlerde Tuğba Öğretmenin derse girdikten sonra basit İngilizce yönergeler kullanarak öğrencilerle iletişim kurduğu (örneğin “*Good morning. How are you? Sit down.*”) ve öğrencilerin de İngilizce olarak karşılık verdiği görülmüştür. Tuğba Öğretmen ders sürecinde “*be quiet please, raise your hand, close the door*” gibi İngilizce komutları doğal ve akıcı bir şekilde kullanmaktadır. Öğrencilerin öğrendiği ve aşına olduğu kelimeler/komutlar haricinde derste Türkçe konuşmaktadır. Örneğin 24.03.2014 tarihinde gözlemlenen derste kulaktan kulağa oyununun nasıl oynanacağına ilişkin ayrıntılı yönergeleri Türkçe olarak verdiği gözlemlenmiştir. Ancak yeni öğrenilen kelimenin Türkçesini kullanmamaya dikkat etmekte ve öğrencilerin de o kelimenin İngilizcesini kullanmasını istemektedir:

Öğrenciler hazır olmadıkları için çok fazla İngilizce kullanamıyorum... ancak öğrencilerin kulağının İngilizceye alışması için derste mümkün olduğunca çok İngilizce kelime ve cümle kullanmaya çalışıyorum (Tuğba, 24.03.2014 tarihli görüşmeden).

Sınıf atmosferi

İzlenen derslerde Tuğba Öğretmenin öğrencilerine güler yüzle yaklaştığı ve onları derse aktif bir şekilde katmaya çalıştığını gözlemlenmiştir. Öğrencilere yönelik uyarılarını yumuşak bir tutumla yaptığı gözlemlenmiştir. Örneğin; bir kelimeyi hatalı telaffuz eden öğrenciye “*Bir kez daha tekrarlar mısın?*”, öğrenciye hitap erken “*Canım*” gibi sözcükler kullanmıştır.

Sınıf içi etkinlikler

Tuğba Öğretmen kelime çalışması yaptırırken genellikle soru-cevap tekniğini kullanarak öğrencilere kelimelerin Türkçe karşılıklarını tekrarlatmıştır (örn. öğretmen evcil hayvanlarla ilgili 8. ünite de bütün hayvanların Türkçe isimlerini tek tek bütün öğrencilere sormuştur). Tuğba Öğretmenin öğretmeyi hedeflediği kelimeleri tahtaya öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde baloncuklar içinde yazdığı ve öğrencilerden de defterlerine yazmalarını istediği gözlemlenmiştir. Öğrenciler de ders kitabından öğrendikleri resimleri takip ederek eşleştirme, boyama, kesme gibi etkinlikleri yapmaktadır. Bu etkinliklerde Tuğba Öğretmenin dinleme becerisinden çok okuma ve yazma becerisini önemsendiği söylenebilir.

İngilizce kelimelerin telaffuzları öğretmek amacıyla koro halinde tekrar yaptırdığı gözlemlenmiştir. Devamında öğrencilerin bireysel tekrar yapmalarını istemiş ve onları incitmeden hatalarını düzeltmeye çalışmıştır. Doğru telaffuz edenleri İngilizce geribildirimlerle (örn. “*Very good!*”) pekiştirmiştir. Örneğin, Tuğba Öğretmenin 26.03.2014 tarihli gözlemlenen dersinde hayvanlarla ilgili üniteyi işlerken, önce öğrencilere hayvanların İngilizce’sini söyledikten sonra öğrencilerden ilgili hayvanın sesini çıkartmalarını (örn. öğretmen “*dog*” öğrenciler “*hav-hav-hav*”) istemiştir. Ardından “*repeat after me*” diyerek öğrencilerin kelimeleri kendinden sonra tekrarlamasını istemiştir. Ayrıca bazı öğrencilere ayrı ayrı bu kelimeleri telaffuz ettirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kitaptaki etkinliklerin haricinde öğrencilere kukla yaptırdığı, şarkı söylediği (örn. “*Head and Shoulders*”), projeksiyondan video (Fun with Teddy CD’si) izlettiği, kelime ve telaffuz oyunları oynattığı (örneğin kulaktan kulağa) gözlemlenmiştir. 24.03.2014 tarihli gözlemde Tuğba Öğretmen öğrencileri üç gruba (*Group Red, Group Yellow, Group Pink*) ayırarak, çiçek yapraklarını tamamlamayı içeren bir oyun oynatmıştır. Öğretmenin ödül olarak çikolata vermesi öğrencilerin eğlenerek aktif bir şekilde derse katılmasına neden olmuştur. Bu oyunda öğrencilerin bazı benzer kelimelerin telaffuzlarını karıştırdığı gözlemlenmiştir (örn. *nose-toes*). Gözlemlenen bu etkinliklerin öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Dinleme etkinlikleri

Tuğba Öğretmenle yapılan görüşmede dinleme becerisine yönelik hangi etkinlikleri kullandığı sorulduğunda; “*Konuyla ilgili şarkılar öğretiyorum. Ayrıca eğer sınıflarda varsa projeksiyon oradan kitabın CD’sini ya da kendi getirdiğim videoları izlettiriyorum*” cevabını vermiştir.

Tuğba Öğretmen 24.03.2014 tarihli gözlemde vücudun bölümleriyle (*body parts*) ilgili ünite de öğrendikleri *Head and Shoulders* şarkısını öğrencilerle birlikte söyleyerek, öğrencilerin duydukları kelimelere uygun olarak vücutlarının ilgili parçalarını göstermelerini istemiştir.

Tuğba Öğretmen 02.04.2014 tarihli gözlemde ise; öğrencilere projeksiyondan ders kitabının CD’sini ve internet sitelerinde bulunan şarkıları dinleterek/izlettirerek dinleme etkinlikleri yapmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda Tuğba Öğretmenin derslerinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden yararlandığı söylenebilir.

Yazma etkinlikleri

Tuğba Öğretmenin, programda sınırlı düzeyde kullanılmasının tavsiye edilmesine rağmen yazma etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Tuğba Öğretmen gözlemlenen derslerinde öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri defterlerine yazmalarını istemiştir. Öğrencilerine sevdikleri bir hayvanın kuklasını yaptırdığı 02.04.2014 tarihli dersinde de öğrencilerinden kuklaların altına o hayvanın ismini yazmalarını istemiştir. Öğrendikleri kelimelerin haricinde de öğrencilerin merak ettikleri hayvan isimlerinin İngilizce karşılıklarını (örn. *lion, monkey*) tahtaya yazdığı gözlemlenmiştir (bkz. Ek 1).

Ayrıca öğrencilerin defterleri incelenirken, öğrencilerin ilk üniteye yer alan bütün İngilizce kelimeleri Türkçeleriyle birlikte yazdıkları görülmüştür (bkz. Ek 2). Öğrencilerin defterlerine yazdıkları kelimeler Türkçe ve İngilizceleri birbirine yakın kelimelerdir (örn. *ambulance, brokoli, garage, kimono*). Bu kelimelerin seçilmesinin asıl nedeni telaffuz çalışması olmakla birlikte, kelimelerin Türkçe anlamlarıyla birlikte yazılmasının öğrencilerin kelimelerin okunuş ve yazılışlarını karıştırmaya sebep olduğu gözlemlenmiştir. Tuğba Öğretmenin hazırladığı çalışma kâğıtlarının da dinleme becerisinden çok okuma ve yazma becerisine yönelik alıştırmalar içerdiği gözlemlenmiştir. Tuğba Öğretmen tahtada düz yazı kullanmakta, öğrenciler ise defterlerinde el yazısı kullanmaktadır. Ancak yapılan gözlemlerde bu farklılığın öğrencileri olumsuz olarak etkilediği görülmemiştir.

Ölçme ve değerlendirme

26.03.2014 tarihli görüşmeden hareketle Tuğba Öğretmenin derslerinde ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yaptığı söylenebilir.

Öğrenciler normalde yazılıdan alınan notla değerlendirilmiyor. Öğrencileri sınıf içi katılımlarına göre değerlendiriyorum. Ancak ilk dönemin sonunda öğrencilere not da verileceğini öğrendiğim için onlardan (yazılı) bir performans ödevi hazırlamalarını istedim”... “İlk dönem hiç yazılı sınav yapmadım. Bu yüzden de dönemin başında öğrencilerin performanslarını görmek için (yazılı) bir sınav yapmak istedim.

Yapılan sınava ilişkin 24.03.2014 tarihli gözlemlerde, öğrencilerin sınava alışık olmadığı ve öğretmene sınavla ilgili çok fazla soru sordukları görülmüştür. Öğretmen de anlamadıkları soruları ya da akıllarına gelmeyen cevapları ipuçları vererek hatırlamalarını sağlamıştır (örn. *good morning* cevabını buldurmak için “*Derse girdiğimde ben size ne diyorum? Good*”; “*Müzik aleti öğrenmiştik ya?*”, Doğum günü ile ilgili soruya “*Happy birthday*” şarkısının melodisini mırıldanarak ipucu vermiştir). Sınav içeriği incelendiğinde soruların, verilen resimle seçeneklerde verilen İngilizce kelimeleri eşleştirme, resimli konuşma balonundaki diyalogda boş bırakılan yeri tamamlama (A: What is your name? B:.....) gibi okuma ve yazmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Program ve ders kitabı hakkındaki görüşler

Tuğba Öğretmenle yapılan 02.04.2014 tarihli görüşmeden, öğretmenin İngilizcenin 2. sınıflara indirilmesinden memnun olduğu ve bu yüzden ortaokuldan ilkokula tayin istediği anlaşılmıştır. Tuğba Öğretmen küçük yaş grubunun kendine has gelişimsel özelliklerini dikkate alarak onlara uygun bir öğretimsel yaklaşım benimsediğini vurgulamıştır:

Küçük yaşta öğrenciler İngilizce öğrenmeye daha heveslidir. Bu yüzden de öğrencilere yüksek sesle bağırmanın ve aralarında konuşmalarını, söz hakkı almadan konuşmalarını, ayağa sık sık kalkmalarını görmezden gelirim, sabrederim.

Yapılan görüşmede Tuğba Öğretmenin programda belirtilen, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlarla ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu ancak kitabın bu kazanımları gerçekleştirmede yeterli olmadığını düşündüğü anlaşılmıştır. Ayrıca dinleme etkinliklerinin de uygulanabilmesi için sınıfın fiziksel koşullarının uygun olması gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Programı beğeniyorum. Dinlemeye yönelik kazanımların ve konuların öğrencilere uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak ders kitabı bu konuda çok yararlı değil. Anaokulu kitabına benziyor. Buna rağmen öğrenciler kesme, boyama etkinliklerinden çok hoşlanıyor. Ancak çalışma kitabının ve her sınıfta projeksiyon aletinin olmaması ders işleniş sürecinde özellikle dinleme aktivitelerini yapamıyorum. Projeksiyon ve bilgisayar olmayan sınıflarda bu bölümleri kendim okuyorum.

Sınıf Öğretmeni Mehmet

Öğretim dili

Gözlemlenen derslerde Mehmet Öğretmen derse girişlerde öğrencileri “*Günaydın. Nasılsınız?*” diyerek Türkçe selamlamıştır. Ders sürecinde de ağırlıklı olarak Türkçe konuşmuştur. Öğrencileri İngilizce kelimelerin yazılışlarını karıştırdığında Mehmet Öğretmenin Türkçe ipuçlarıyla dönüt ve düzeltmeye başvurduğu gözlemlenmiştir (örneğin “bir” kelimesinin İngilizce yazılışıyla ilgili ipucunu “*One diye mi van diye mi yazılıyor?*” sorusuyla vermiştir). Mehmet Öğretmenin derslerde öğrencilerle iletişime geçecek düzeyde İngilizce konuşamadığı ve telaffuz konusunda da yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Mehmet Öğretmen yapılan görüşmede “*Üniversitede en son İngilizce’ye dair ne öğrendiysem ona göre öğrencilerime öğretmeye çalışıyorum. Bazı kelimelerin telaffuzlarını ben de bilmiyorum.*” diyerek İngilizce seviyesinin iyi olmadığını kendisi de onaylamıştır.

Sınıf atmosferi

Mehmet Öğretmen gözlemlenen derslerde zaman zaman sertleşen otoriter bir sınıf yönetimi yaklaşımı kullanmıştır. Öğrencileri ise ders sürecinde verilen görevleri sessizce yapmış ve söz hakkı verilmeden konuşmamıştır. Öğrenciler konuştuğunda öğretmen “*Sus!, Otur!*” gibi komutlarla uyarılarda bulunmuştur. Yapılan gözlemlerden hareketle öğrencilerin İngilizce derslerinde hata yapmaktan çekindikleri ve kaygılı oldukları söylenebilir.

Sınıf içi etkinlikler

Mehmet Öğretmen ders kitabındaki üniteleri ve etkinlikleri kısa sürede bitirdiği için farklı kaynaklardan derlediği çalışma yaprakları ile konu tekrarı yaptırmaktadır. Ancak ders kitabındaki konular bitmiş olmasına rağmen öğrencilerin programda (MEB, 2013) belirtilen dinleme ve konuşmaya yönelik kazanımları yeterince edinemedikleri gözlemlenmiştir. Örneğin; 28.03.2014 ve 04.04.2014 tarihli gözlemlerde öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin bazılarını unuttuğu, kelimelerin yazılışlarını ve okunuşlarını karıştırdıkları gözlemlenmiştir (örneğin bazı öğrenciler Türkçe *yedi* sayısının İngilizcesini *seven* yerine *sevin* şeklinde yazıp, telaffuz ederken yazıldığı gibi *seven* şeklinde okumuşlardır).

04.04.2014 tarihli gözlemde Mehmet Öğretmen öğrencilerine renklerle ilgili çalışma kâğıdı dağıtmış, öğrencilerden çalışma kâğıdındaki resimlerin altında yazan İngilizce renge (örn. *blue, purple*) göre resimleri boyamalarını istemiştir (bkz. Ek 3). Öğrenciler renkleri hatırlamakta zorlandıkları için Mehmet Öğretmen öğrencilere her kelimenin Türkçe karşılığını sormuş, bazı öğrenciler ilgili rengin Türkçesini sesli olarak söyledikten sonra boyama yapabilmişlerdir. Buna rağmen boyama yapamayan öğrencilere Mehmet Öğretmen Türkçe komutlarla dönüt-düzeltilme yaptırmıştır (örneğin, “*Arabayı pembe renge boyaman lazım*”). Öğrenciler İngilizce kelimeleri yazıldığı gibi telaffuz ettiğinde, Mehmet Öğretmen Türkçe açıklamalarla telaffuzlarını düzeltmeye çalışmıştır (örn. “*Purple okunmaz çocuğum pörpül diye okunur. Purple olarak yazılır.*”). Bu ve benzeri alıştırmalarda kelimelerin İngilizce telaffuzlarından çok yazılı verilen kelimeleri tanıma ve doğru heceleme (*spelling*) becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Dinleme etkinlikleri

Mehmet Öğretmenin sınıfında projeksiyon cihazı ve bilgisayar mevcut değildir. Mehmet Öğretmen bu yüzden öğrencilerine görsel ve işitsel materyaller sunamadığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin derslerde, konuşma ve telaffuz konusunda sadece öğretmeni model aldıkları söylenebilir. Ancak öğretmenin de bazı İngilizce kelimeleri hatalı telaffuz ettiği ve bu yüzden de öğrencilerin de yanlış modellediği gözlemlenmiştir (örn. İngilizce *three* kelimesi için ‘*θhri:*’ yerine ‘*tri:*’; İngilizce *five* kelimesi için ‘*fa□v*’ yerine ‘*faif*’).

28.03.2014 tarihli dinleme etkinliklerini kullanmasına yönelik yapılan görüşmede Mehmet Öğretmen, *“Kitabın dinleme CD’sine ulaşamadım. Kitapla birlikte de CD verilmemiş. Bu yüzden kendi İngilizce bilgimle kelimeleri telaffuz ediyorum.”* diyerek doğru telaffuz öğrenimi açısından öğrencilere sunduğu tek dil modelin kendisi olduğunu onaylamıştır. Yapılan görüşmelerden ve dört derste yapılan gözlemlerden hareketle Mehmet Öğretmenin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yeterince etkinlik yapmadığı söylenebilir.

Yazma etkinlikleri

İngilizce derslerinde hem Mehmet Öğretmenin hem de öğrencilerinin bitişik el yazısı kullandığı gözlemlenmiştir. Mehmet Öğretmen öğrencilere İngilizce defteri tutturmaktadır. Bazı öğrencilerin defterleri incelendiğinde, öğretmenin öğrencilere İngilizce kelimeleri, Türkçe karşılıklarını ve kelimelerin doğru telaffuzlarının Türkçe yazılışlarını (örn. *Chicken= Tavuk, çıkan*) tekrar tekrar yazdırdığı görülmüştür. Bunun sebebi 28.03.2014 tarihli görüşmede sorulduğunda, Mehmet Öğretmen; *“Programda öğrencilere yazdırılmaması söyleniyor. Ancak ilk dönem yazma kullanmadım ve öğrencilerim kelimeleri unuttu. O yüzden de şimdi yazma alıştırmalarına ağırlık veriyorum”* diyerek öğrencilerinin yazarak daha iyi öğrenebileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Yapılan doküman incelemeleri esnasında incelenen bütün öğrencilerin defterlerinde bu türden iletişimsel olmayan yazma alıştırmalarına rastlanmıştır (Bkz. Ek 4).

Ölçme ve değerlendirme

04.04.2014 tarihli görüşmede Mehmet Öğretmene öğrenci başarılarını nasıl ölçüp değerlendirdiği sorulduğunda, *“Değerlendirmeyi öğrencilerin sınıf içi durumlarına göre ortalama bir puan vererek yapıyorum.”* diyerek cevaplamıştır. Gözlemlerde de derste öğrencilere doldurtulan çalışma yapraklarının dışında öğrencilerin performansını ölçmeye yönelik herhangi bir etkinlik yapıldığına rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmaların ise dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinden ziyade kelime ve heceleme alanları ile okuma ve yazma becerilerini merkeze aldığı gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerde de öğrencilerin yeterince başarılı olamadıkları ve çoğu zaman alıştırmaları öğretmenin Türkçe açıklamalarına rağmen zorlanarak yaptıkları anlaşılmıştır. Yapılan görüşmede Mehmet Öğretmenin, öğrencilerin bu başarısızlığının öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik koşullarından ve ailelerin derslere yeterince katkı sağlamamasından kaynaklandığını düşündüğü anlaşılmaktadır: *“Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden dolayı aileler ilgilenmiyor. Öğrendiklerini çabuk unutuyorlar.”*

Program ve ders kitabı hakkındaki görüşler

Mehmet Öğretmenle yapılan 28.03.2014 tarihli görüşmede öğretmene programda yer alan ve öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlarla ilgili düşünceleri sorulduğunda, Mehmet Öğretmen programdan, ders kitabından ve İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesinden memnun olmadığını belirtmiştir:

Programa İngilizce dâhil olduğunda sınıf öğretmenlerine hiçbir seminer verilmedi. Bu yüzden de bazı sınıf öğretmenleri İngilizce dersini işlemiyorlar. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabının da açıklamaları yeterli değil. Öğretmenin ne yapması gerektiğini anlayamıyorum. Dinleme CD’si de kitapla birlikte verilmedi. İnternette bulamadım. Ders kitabında ise fazla boyama ve kesme alıştırmaları var. 1. sınıfta da çok fazla resim yaptıkları için öğrenciler resim yapmaktan sıkıldı. Bence kitap da İngilizce öğrenmede yeterli değil.

Yabancı Öğretmen Linda

Öğretim dili

Linda Öğretmen gözlemlenen derslerde ders süresince İngilizce konuşmuştur. Öğrencilerle iletişim kurarken aktif bir şekilde mimik ve jestlerden faydalanmıştır. TPR (Total Physical Response-Tüm Fiziksel Tepki) etkinlikleriyle öğrencilere komutlar vererek onları zihinsel ve fiziksel olarak aktif hale getirmiştir (örneğin *stand up, sit down, sleep, awake, run*). Linda Öğretmenin anadilinin İngilizce olması ve öğrencilerin sürekli hedef dile maruz kalmasının, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf atmosferi

Linda Öğretmen gözlemlenen derslerinde öğrencilerine karşı sıcakkanlı, aktif ve samimi yaklaşmıştır. Öğrencilerinin öğretmenlerine olan tutumunun olumlu olduğu da gözlemlerden anlaşılabilmektedir. Linda ders boyunca sorularıyla öğrencileri konuşturmaya çalışmıştır. Cevabı bilemediklerinde ipuçlarıyla yardım etmiş ve bildiklerinde ise “*Very good!, Excellent!*” gibi dönütlerle ve mimikleriyle pekiştiriciler vermiştir. Öğrenciler kendi aralarında konuştuğunda ise esprili bir dille (örneğin “*hoopp, heey*” gibi ifadelerle) öğrencileri uyarak dikkatlerini derse çekmeye çalışmıştır. Linda Öğretmen sınıfta rahat ve sıcak bir atmosfer kurmaya çalıştığı için çoğu zaman öğrencilerin sınıf içinde dolaşmalarını ve söz hakkı almadan konuşmalarını görmezden gelmiştir. Derslerde Linda Öğretmenle birlikte sınıfta hazır bulunan sınıf öğretmeni de gerektiğinde öğrencileri konuşmalarını ve dikkatlerini Linda Öğretmene vermeleri konusunda uyarılarda bulunmuştur.

Sınıf içi etkinlikler

Gözlemlenen derslerde Linda Öğretmenin akıllı tahtayı aktif bir şekilde kullandığı görülmüştür. 11.04.2014 tarihli gözlemde Linda Öğretmen akıllı tahtaya çizdiği büyük bir saat modeli üzerinde kollarını akrep ve yelkovan benzeterek saatlerin okunuşlarını sunmuş, ardından öğrencilerden de İngilizce okuduğu saatin karşılığını göstermelerini istemiştir. Etkinliğin devamında Linda Öğretmen akıllı tahtaya saatler çizerek öğrencilere bu saatlerin İngilizcesini sormuş, doğru cevabı öğrencilerden duyana kadar da cevabı söylememiştir. Bu süreçte çoğu öğrencinin saatlerin İngilizce söylenişi ile Türkçesini karıştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede eşzamanlı olarak Türkçe’de de saatleri işledikleri, dolayısıyla iki dilin dilbilgisi yapısı farklı olduğundan öğrencilerin kafalarının karışmış olabileceği anlaşılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla Linda Öğretmenin öğrencilerinin dinleme, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmeye çalıştığı söylenebilir. Aynı derste Linda Öğretmen öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtmış ve öğrencilerden verilen saatlerin İngilizcesini yazmalarını istemiştir. Öğrenciler çalışma kâğıtlarını yaparken, Linda Öğretmen sınıfta öğrencilerinin yanına tek tek giderek onlara yardımcı olmuştur. Bu süreçte de öğrencilerin anlamadığı kısımları anlatırken İngilizce geri bildirimler vermiştir. Bu etkinliklerde Linda Öğretmen öğrencilerinin yazma becerilerini de geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

15.04.2014 tarihli gözlemde ise Linda Öğretmen ‘feelings’ (hisler) konusunu işlemiştir. Linda Öğretmen öncelikle gönüllü öğrencileri tahtaya çıkarmış ve onlardan söylediği duygunun (*üşümüş, mutlu, üzgün vb.*) taklidini yapmasını istemiştir. Arkadaşları da tahtaya kalkan öğrencinin nasıl hissettiğini (“*cold*”, “*happy*”, “*sad*” vb.) bulup İngilizce karşılığını söylemeye çalışmıştır. Bir sonraki derste ise Linda Öğretmen getirdiği kartlar üzerindeki resimler ve fiillere ilişkin sorular sormuş (örn. “*What are you/is she/is he doing?*”) ve öğrencilerin cümle kurarak cevaplamasını istemiştir (örn. “*I am cooking*”) (Bkz. Ek 5). Bu ders sürecinde, Linda Öğretmenin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye çalıştığı söylenebilir.

Dinleme etkinlikleri

Gözlemlenen derslerde Linda Öğretmenin anadilinin İngilizce olması, öğrencilere konuşma ve telaffuz konusunda doğru model sunması açısından önemli bir avantaj sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce kelime ve tümceleri rahat ve doğru bir şekilde telaffuz ettikleri gözlemlenmiştir. Bunun dışında akıllı tahta ve görsel işitsel materyallerin kullanılması öğrencilerin İngilizceye sözlü olarak maruz kalmalarını sağlamıştır.

11.04.2014 tarihinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirmesi konusunda yapılan görüşmede de Linda Öğretmen, *“Akıllı tahtada sunulabilen kitap ve etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor. Ayrıca adam asmaca, bulmaca, cümle kurma gibi oyunlarla öğrenilenleri tekrar ediyorum.”* diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Yazma etkinlikleri

Gözlemlenen derslerde Linda Öğretmenin öğrencileri defterlerini resim yapmak için ve öğretmenin dağıttığı kelimeleri yapıştırmak için kullanmıştır. Yazma etkinlikleri daha çok çalışma yapraklarıyla sunulan etkinliklerde kullanılmıştır. Linda Öğretmen kelimelerin İngilizce yazılışının ve okunuşunun farklı olduğunu ayırt edebilmeleri ve yazılışlarını da öğrenebilmeleri için şimşek kartlar kullanmıştır. Kelimelerin yazılışlarını gösterirken bir taraftan da okunuşlarını söylemiş ve tahtaya da örnek cümleler yazmıştır (*“It’s three o’clock. It’s half past four.” “I’m doing puzzle”*). Linda Öğretmenle yapılan görüşmede öğrencilerin çoğunun anaokulundan itibaren İngilizce öğrenmeye başladıkları için yazma becerisinin de artık geliştirilmeye başlanması gerektiğini düşündüğü anlaşılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme

15.04.2014 tarihinde yapılan görüşmede Linda Öğretmen, öğrencileri değerlendirmek amacıyla dönem içinde küçük sınavlar yaptığını, ödevler verdiğini ve öğrencilerin sınıf içi performanslarını gözlemlediğini belirtmiştir.

Öğrencilere karnedeki notun haricinde ayrıca özelde İngilizce derslerinin duyuşsal (örn. *Özgüvene sahiptir, Ödevlerini zamanında teslim eder*), bilişsel (örn. *Konuşma becerisine sahiptir*) ve psikomotor (örn. *Motor becerilere “çizme, kesme, boyama” sahiptir*) kazanımlarıyla ilgili değerlendirmeler içeren bir de belge verilmektedir.

Program ve ders kitabı hakkındaki görüşler

Araştırmanın yapıldığı özel okulun programı devlet okullarında uygulanan programdan farklıdır. İngilizce programı haftalık bazda okulun merkez birimi tarafından hazırlanıp gönderilmektedir. Bu programa dair görüşlerini Linda Öğretmen şu şekilde belirtmiştir: *“Programa tamamen uymamız bekleniyor. Bazı kısımları sınıflara uyacak şekilde değiştirip uyguluyorum. Her sınıfa her etkinlik uygun olmuyor. Ancak genel olarak programdan memnunuz.”*

İlgili program kapsamında kullanılan kitap ve CD’ler de MEB’in kaynaklarından farklıdır. Linda Öğretmenin ders ve çalışma kitaplarını ve kitabın CD’lerini beğendiği, çocukların düzeylerine ve yaşlarına uygun olduğunu düşündüğü yapılan görüşmede anlaşılmıştır. İlgili kaynaklar incelendiğinde içeriğin ve etkinliklerin özelde çocuklara yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlandığı, ancak dinleme ve konuşma becerilerinin yanında okuma ve yazma becerilerinin öğretimine de yer verildiği görülmüştür.

Üç Durumun Karşılaştırılması

Yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemelerinden elde edilen veriler ışığında yapılan analizlerde, üç öğretmenin İngilizce öğretimi açısından oldukça farklı özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle sınıf öğretmeni Mehmet’in çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki uygulamalarının

İngilizce öğretmenleri Linda ve Tuğba'dan oldukça farklı olduğu söylenebilir. Söz konusu benzerlik ve farklılıklar belirli başlıklar altında tablo 4-8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Ders Süreçlerine Göre Karşılaştırılması

Ders süreci	İngilizce Öğretmeni (Tuğba)	Sınıf Öğretmeni (Mehmet)	Yabancı Öğretmen (Linda)
Derste kullanılan dil	Türkçe+İngilizce	Türkçe	İngilizce
Pekiştirici kullanımı	Güçlü	Zayıf	Güçlü
Olumlu atmosfer	Güçlü	Zayıf	Güçlü
Öğrenci katılımı	Güçlü	Zayıf	Güçlü

Üç öğretmenin hedef dili (İngilizce) kullanma sıklığına bakıldığında, İngilizceyi en fazla kullanan öğretmen Linda'dır. Mehmet Öğretmen ise yeni öğrenilen kelimeler (örn. *pink, red, blue*) haricinde İngilizceyi kullanmazken, Tuğba Öğretmen yeni öğrenilen kelimeler haricinde de öğrencilerin anlayabileceği basit İngilizce cümleler (örn. *Be quiet!, How are you?*) kullandığı gözlemlenmiştir.

Tuğba ve Linda Öğretmen, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmakta ve kullandıkları pekiştiriciler yoluyla da öğrencilerini yabancı dili öğrenmeye istekli hale getirmeye çalışmaktadır. Mehmet Öğretmenin ise süreçte yeterince olumlu pekiştirici kullandığı gözlemlenmemiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce derslerinde söz almaktan çekindikleri ve hata yapmaktan korktukları, dolayısıyla birkaç öğrenci dışında öğrencilerin derse aktif olarak katılmadıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 5.
Kazandırılan Dil Becerileri Açısından Karşılaştırma

Kazandırılan Dil Becerileri	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Dinleme	√	X	√
Konuşma	X	X	√
Okuma	√	√	√
Yazma	√	√	√

Üç öğretmenin derslerinde öğrencilerine kazandırmaya çalıştığı dil becerileri karşılaştırıldığında Linda ve Tuğba Öğretmenlerin dinleme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler (örn. *şarkı söyleme, CD/video izleme, derste İngilizce konuşma*) yaptığı söylenebilir. Ancak, Mehmet Öğretmenin ders sürecinde öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptığı gözlemlenmemiştir.

Yapılan gözlemlerden hareketle Mehmet ve Tuğba Öğretmenin öğrencilerinin İngilizce konuşmaya henüz hazır olmadıkları söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin çoğunun İngilizceyle ilk defa karşılaşması olabilir. Mehmet ve Tuğba Öğretmenin öğrencilerinin yabancı dil (İngilizce) bilgisi kelime düzeyindedir. Ancak Linda Öğretmenin öğrencilerinin bazıları anaokulu ve birinci sınıfta da İngilizce dersi gördükleri için kısa cümleler de kurabilmektedir.

Programda (MEB, 2013) okuma ve yazma 2. sınıflarda kazandırılması beklenen beceriler olarak belirtilmemiştir. Ancak, her üç öğretmen de yazma etkinliklerine yer vermektedir. Linda ve Tuğba Öğretmen yazma becerisini, öğrenci defterlerine ve çalışma yapraklarına resim çizdirmek ve kelime çalışmaları yaptırmak için kullanmaktadır. Ancak Mehmet Öğretmen öğrencilerin kelime ezberlemesi için kelimeleri anlamları ve okunuşlarıyla birlikte deftere yazdırmaya daha fazla önem vermektedir. Bu yüzden öğrencilerin hem defterlerine hem de çalışma kâğıtlarına öğrendikleri kelimeleri tekrar tekrar yazmalarını istediği anlaşılmıştır.

Tuğba ve Mehmet Öğretmenin öğrencileri kelime düzeyinde İngilizce okuma yapabilmektedir (örn. *dog, cat*). Linda Öğretmenin öğrencileri ise İngilizce cümleleri de okuyabilmektedir (örn. *I'm painting.*).

Tablo 6.
Kazandırılan Dil Alanları Açısından Karşılaştırma

Kazandırılan Dil Alanları	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Dilbilgisi (Gramer)	X	X	√
Kelime	√	√	√
Telaffuz	√	√	√
Heceleme (Spelling)	√	√	√

Elde edilen veriler ışığında tablo 6'da öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları dil alanlarına bakıldığında, her üç öğretmenin de öğrencilerine kelime, telaffuz ve heceleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler (örn. *koro halinde ve bireysel kelime tekrarı, kelimelerin anlamlarını sorma, defterlere ya da çalışma kâğıtlarına yazdırma*) yaptırdığı söylenebilir.

Mehmet ve Tuğba Öğretmenlerden farklı olarak Linda Öğretmen, dilbilgisine yönelik de açıklamalar yapmaktadır. Örneğin *özne + yüklem + ing* gibi formüllerle İngilizce'de nasıl cümle kurulması gerektiğini anlattığı gözlemlenmiştir. Ancak gerek devlet okulları için hazırlanan program (MEB, 2013), gerekse ilgili alan yazın (Nikolov, 2009; Ytreberg, 1997) incelendiğinde bu yaş grubu için doğrudan dilbilgisi öğretiminin erken olduğu söylenebilir.

Program ve ilgili kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen etkinlikler tablo 7'de sıralanmıştır. Bu etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizleri sonucunda özellikle Tuğba Öğretmenin bu etkinliklerin hepsini kullandığı anlaşılmıştır. Linda Öğretmen ise kukla yaptırma ve şarkı söylemenin dışında diğer etkinlikleri uygulamıştır. Ancak, sınıf öğretmeni Mehmet'in çalışma kâğıdı doldurma, boyama ve eşleştirme etkinlikleri haricinde öğrencilerin yaş düzeylerine uygun etkinlikleri kullanmadığı yapılan gözlemlerden ve incelenen dokümanlardan anlaşılmaktadır. 2. sınıf İngilizce öğretim programında öğrencilere ilk olarak dinleme becerisini kazandırması hedeflenmiş olmakla birlikte (MEB, 2003), Mehmet Öğretmenin buna yönelik etkinlikleri (şarkı söyleme, gösteri, video vb.) kullanmadığı görülmüştür.

Tablo 7.
Yaş Grubuna Uygun Etkinlikleri Kullanma Açısından Karşılaştırma

Yaş grubuna uygun etkinlikler	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Şarkı söyleme*	√	X	X
Oyun oynama	√	X	√
Çalışma yaprağı doldurma	√	√	√
Kukla yapma	√	X	X
Drama etkinlikleri	√	X	√
Eşli ve grup çalışmaları	√	X	√
Boyama, eşleştirme, çizgi birleştirme vb.	√	√	√
Gösteri (video-flashcard)*	√	X	√

*Dinleme becerisine yönelik etkinliklerdir.

Tuğba Öğretmen dinleme etkinliklerini projeksiyon cihazının olduğu sınıflarda sıklıkla kullandığını belirtmiş ve bir derste de projeksiyon cihazını kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Tuğba Öğretmenin öğrencilerine konuyla ilgili şarkılar öğrettiği de gözlemlenmiştir.

Linda Öğretmenin öğrencilerinin en önemli avantajının ders süresince İngilizce tümcelere maruz kalmalarıdır. Ayrıca dinleme becerisini geliştirmeye yönelik şarkı dinleme veya video gösterimi etkinlikleri yaptığı gözlemlenmiştir. Hem gözlemlerden hem de görüşmelerden hareketle Linda Öğretmenin dersin CD'sinde yer alan etkinlikleri akıllı tahtada kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağladığı söylenebilir.

Tablo 8.

Yaş Grubuna Uygun Olmayan Etkinlikleri Kullanma Açısından Karşılaştırma

Yaş grubuna uygun olmayan etkinlikler	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet	Yabancı Öğretmen Linda
Koro halinde kelime tekrarı*	√	X	X
Ezberletme amacıyla çok sayıda kelime yazdırma	X	√	X
İletişimsel olmayan soru-cevap etkinlikleri	√	√	√
Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviri	√	√	X
Düz anlatım	√	√	√

*Dinleme becerisine yönelik etkinliklerdir.

Program ve ilgili kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara yönelik yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilmeyen etkinlikler tablo 8'de sıralanmıştır. Bu etkinliklerin sınıfta kullanıp kullanılmadığını saptamak amacıyla yapılan gözlem ve görüşme sonucunda sadece Tuğba Öğretmenin dinleme ve telaffuz öğretimine yönelik koro halinde kelime tekrarı yaptırdığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni Mehmet, programda (MEB, 2013) yazma etkinliklerine çok yer verilmemesi gerektiğinin vurgulanmasına ve bu yaş grubunun özelliklerine uygun olmamasına rağmen kelimeleri çok kez yazdırma yöntemini kullanmaktadır. Diğer taraftan Tuğba Öğretmenin kelime düzeyinde, Linda Öğretmenin ise kelime ve cümle düzeyinde yazma çalışması yapmakla birlikte, öğrencilerinin defterlerine ezber amaçlı çok tekrarlı kelime yazdırma çalışması yaptırmadıkları görülmüştür.

Tuğba ve Mehmet Öğretmenler İngilizce-Türkçe çeviri yöntemini (kelimeleri Türkçeye çevirme ya da söylenen cümlenin Türkçesini de söyleme) sıklıkla kullanmıştır. Linda Öğretmen ise öğrencilerine çeviri çalışması yaptırmamıştır. Bunun yerine beden dilini ya da şimşek kartları kullanarak öğrencilerin kelimeleri ya da cümleleri anlamalarını sağlamaya çalışmıştır.

Her üç öğretmenin de ders işlerken düz anlatım yönteminden ve iletişimsel olmayan soru-cevap etkinliklerinden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda da çocukların sıkıldıkları ve dikkatlerinin kısa sürede dağıldığına şahit olunmuştur.

Öğretmenin Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanan nitel verilere ek olarak üç öğretmenin öğrencilerine dinleme becerisi testi uygulanmıştır. Üç öğretmenin öğrencilerinin 20 soruluk testten aldıkları puanlara ilişkin betimsel analizler tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Dinleme Becerisi Başarı Testi Sonuçlarının Analizi

	Öğretmen		
	Yabancı Öğretmen Linda	İngilizce Öğretmeni Tuğba	Sınıf Öğretmeni Mehmet
N	24	66	16
Ortalama (Doğru sayısı)	15,66	8,93	6,25
Standart Sapma	2,69	2,27	2,08
Medyan	15,50	9,00	6,00
Mod	15,00	9,00	5,00
Standart hata	,550	,279	,520
Çarpıklık	-,265	,385	-,127
Ç.Hatası	,472	,295	,564
Basıklık	-,418	-,191	-,161
B.Hatası	,918	,582	1,091

Test sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=15,66$) Linda'nın öğrencilerine ait olduğu, onu Tuğba Öğretmenin öğrencilerinin takip ettiği ($\bar{X}=8,93$), en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=6,25$) Mehmet Öğretmenin öğrencilerine ait olduğu görülmüştür.

Her grup için test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasından hareketle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve grupların karşılaştırılmasında parametrik bir test olan tek faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Üç Farklı Öğretmenin Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Öğretmen	N	Ort.	S	Varyans Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler ort.	F	P	Fark Scheffe
1) Linda	24	15,66	2,69	G.arası	1069,56	2	534,785	96,96	.000*	1>2
2) Tuğba	66	8,93	2,27	G.içi	568,09	103	5,515			1>3
3) Mehmet	16	6,25	2,08	Toplam	1637,66	105				2>3

p < .05

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde üç öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerisi testinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı [$F(2,103)=96,96, p<.05$] görülmektedir. Scheffe testi ile yapılan gruplararası karşılaştırmalarda, Linda Öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerilerinin Tuğba ve Mehmet Öğretmenin öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, Tuğba Öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerilerinin ise Mehmet Öğretmenin öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.65$) ile birlikte değerlendirildiğinde ise, bu farkın uygulama açısından geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Buna göre üç öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerisi testi puanlarına ait değişimin %65 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Nitel durum çalışması desenine uygun olarak yürütülen bu çalışma sonucunda, incelenen durumların kendi bağlamsal sınırları içerisinde kalmak kaydıyla genelleme kastı güdülmeden bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizleri; İngilizce öğretmeni Tuğba, yabancı öğretmen Linda ve sınıf öğretmeni Mehmet'in İngilizce derslerinde kullandıkları dil, yarattıkları sınıf atmosferi, kullandıkları öğretim etkinlikleri, özelden dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisi ve dil alanlarının öğretimine yönelik etkinlikler, ölçme değerlendirme ve program ve ders kitabıyla ilgili görüşler açısından farklı özelliklere sahip olduklarını göstermiştir. Bu bağlamda Linda ve Tuğba Öğretmenlerin genelde çocuklara yabancı dil öğretimi, özelden de dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda daha başarılı oldukları, Mehmet Öğretmenin ise birçok açıdan kendisini geliştirmesi gerektiği sonucunda ulaşılmıştır.

Ana dili İngilizce olan Linda Öğretmenin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin güçlü yanları/avantajları arasında öğrencilerini sürekli hedef dile (İngilizce) maruz bırakması, dinleme ve konuşma becerilerine önem vermesi, öğrenciler için rahat bir sınıf atmosferi oluşturması, çocuklara yabancı dil öğretiminin gerektirdiği pedagojik ilkeleri uygulamaya çalışması, okulun sunduğu kaynaklar ve teknolojik olanaklar, öğrencilerin birinci sınıftan ya da anaokulundan itibaren İngilizce öğreniyor olmaları ve haftalık ders çizelgesinde İngilizce dersinin ağırlığının fazla (9 saat) olması sayılabilir. Linda Öğretmenin zayıf yanlarının ise öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan bir şekilde düz anlatıma dayalı gramer açıklamalarına ve iletişimsel olmayan soru-cevap etkinliklerine yer vermesi olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmeni Tuğba'nın çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin güçlü yanları/avantajları arasında öğrencilerini kısmen de olsa hedef dile (İngilizce) maruz bırakması, dinleme becerisine önem vermesi, öğrenciler için rahat bir sınıf atmosferi oluşturması, çocuklara yabancı dil öğretiminin gerektirdiği pedagojik ilkeleri uygulamaya çalışması ve sınırlı da olsa okulun sunduğu teknolojik olanaklar sayılabilir. Tuğba Öğretmenin zayıf yanlarının ise iletişimsel olmayan düz anlatım, koro halinde kelime tekrarı, soru-cevap ve Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviri etkinliklerine yer vermesi, ayrıca yazma ve okuma becerilerine ağırlık verirken konuşma becerisine yeterince yer vermemesi olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni Mehmet'in çalıştığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin koşullarıyla bağlantılı olarak öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinin ve okulun imkanlarının zayıf olduğu, öğrencilere yeterli bir dil modeli sunmadığı, ayrıca çocuklara İngilizce öğretimine ilişkin yöntem ve teknikler konusundaki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu; dolayısıyla İngilizce derslerini etkili bir şekilde işleyemediği sonucuna varılmıştır. Küçük yaş gruplarında İngilizce öğretiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin, çocukların nasıl öğrendiklerini ve onlara yabancı bir dilin nasıl öğretilmesi gerektiğini bilmesi ve iyi bir dil modeli sunması gerekir (Bachrudin, 2010). Mehmet Öğretmenin en önemli eksikliği, öğrencileri için yeterli bir dil modeli sunmaması, dersi ağırlıklı olarak Türkçe işleme ve İngilizce dinleme ve konuşma etkinliklerine yeterince yer vermemesidir. Oysa erken yaşta çocuklar taklit yetenekleri iyi olduğu (Brewster vd., 2004; Harmer, 2007) için fırsat verildiğinde telaffuz becerisini yetişkinlerden daha iyi edinebilirler (Cameron, 2001; Gordon, 2007). Bu yüzden öğretmenin sınıfta hedef dili olabildiğince çok kullanması beklenir (Harmer, 2007; Moon, 2000).

Hangi yaş grubuna yönelik hazırlırsa hazırlansın başarılı bir yabancı dil öğretimi programının en önemli çıktısı öğrencilerin hedef dilde konuşabilmesi olmalıdır. Bu kazanım öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır, çünkü çocuklar yabancı bir dilde konuşmaktan büyük zevk alırlar (Edelenbos

vd., 2006; Moon, 2000). Dolayısıyla derslerde öğrencilerin yabancı dilde konuşmalarına fırsat yaratılmalıdır. Yabancı dilde konuşabilmenin önkoşulu ise dinleme becerilerinin yeterince gelişmiş olmasıdır. Bu açıdan, çalışılan durumlar içerisinde en avantajlı sınıfın Linda Öğretmenin sınıfı olduğu söylenebilir, çünkü derslerde İngilizce'yi en fazla kullanan öğretmen Linda'dır. Tuğba Öğretmen ise sürekli İngilizce konuşmamakla birlikte öğrencilerin anlayabileceği basit cümleleri ve yönergeleri sınıf rutini oluşturacak şekilde İngilizce kullanmaktadır. Ancak Mehmet Öğretmen yeni öğrenilen kelimeler haricinde derslerini Türkçe işlemektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerinin ölçüldüğü testin sonuçları da sınıflar arasındaki bu farkı nicel olarak ortaya koymaktadır. Test sonuçları Linda Öğretmenin öğrencilerinin dinleme becerilerinin ($\bar{X}=15,66/20$) Tuğba Öğretmen ($\bar{X}=8,93/20$) ve Mehmet Öğretmen ($\bar{X}=6,25/20$) öğrencilerinden daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. İncelenen iki öğretmen (Tuğba ve Mehmet) MEB tarafından hazırlanan programı takip etmekte, ancak Linda Öğretmenin okulunda farklı bir program izlenmektedir. Hazırlanan dinleme becerisi testi MEB'in program kazanımlarına ve içeriğine göre hazırlanmış olmasına rağmen Linda Öğretmenin öğrencilerinin daha yüksek puanlar alması öğretmenin başarısının yanında öğrencilerin haftada dokuz saat yabancı dil dersi almalarına ve birinci sınıftan (hatta bazıları için anaokulundan) itibaren İngilizce öğreniyor olmalarına bağlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde istendik bilişsel hedeflere ulaşılabilmesinin ön koşulu öncelikle istendik duyuşsal kazanımların edinilmesidir. Bu yüzden 2. sınıf İngilizce öğretim programının (MEB, 2013) asıl hedefinin "dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmak" (s.1) olduğu belirtilmiştir. Çocuklar yabancı dil öğrenme konusunda doğal olarak heyecanlı ve güdülenmiş olsalar da (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006, Moon, 2000; Scott ve Ytreberg, 2001), hatanın hoş görülmediği, utanma ve kaygı gibi olumsuz duyguların yaşandığı bir sınıf ortamı öğrencileri olumsuz etkileyecektir (Dörnyei, 2007). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasını engelleyen etmenlerin başında olumsuz tutum, düşük motivasyon ve yüksek kaygı gelmektedir (Edelenbos vd., 2006). Öğrencilerin olumsuz duyguları yaşamaması için öğretmenin güvenli ve rahat bir ortam yaratması gerekmektedir (Gordon, 2007; Oxford ve Shearin, 1994). Bu bakımdan Mehmet Öğretmenin bir başka önemli yetersizliğinin öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı yaratamaması olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Linda ve Tuğba Öğretmenlerin öğrencilerinin daha avantajlı oldukları söylenebilir. Çünkü Tuğba ve Linda Öğretmenler, sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmakta ve kullandıkları pekiştiriciler yoluyla öğrencilerini yabancı dili öğrenmeye istekli hale getirmeye çalışmaktadır. Bu yaş grubu çocuklar için öğretmenin beğenisi ve takdirini almak oldukça önemli olduğu için (Cameron, 2001; Harmer, 2007; Moon, 2000), Tuğba ve Linda Öğretmenlerin öğrencileriyle daha yapıcı bir iletişim kurdukları söylenebilir.

Okuma ve yazma becerileri daha soyut bir öğretim yaklaşımı gerektirdiğinden çocuklara yabancı dil eğitiminde öncelenmemeli, dinleme ve konuşma becerileri hedef dili anlamada, öğrenmede ve kullanmada öncelikli beceriler olarak görülmelidir (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006). Dahası öğrencilerin İngilizce'yi dinleme ve konuşma etkinlikleriyle öğrenmek istediklerini gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Erdoğan, 2005). Her ne kadar programda özellikle 2. ve 3. sınıflar için dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının beklenmediği, dolayısıyla öğrencilerin İngilizce defterleri tutmalarına gerek olmadığı vurgulansa da (MEB, 2013), başta Mehmet Öğretmen olmak üzere her üç öğretmenin de okuma ve yazma etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür. Benzer çalışmalar da Türkiye'de dinleme becerisine yeterince önem verilmediğini ve özellikle okuma becerisinin kazandırılmasına daha fazla ağırlık verildiğini göstermektedir (Şad, 2010, 2011; Şevik, 2012b; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009).

İlgili yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun olan ve uygun olmayan etkinlikler açısından üç öğretmen kıyaslandığında, Tuğba Öğretmenin programda öngörülen dinleme etkinliklerini de kapsayacak şekilde ilgili yaş grubuna uygun etkinlikleri daha fazla yaptığı görülmüştür. Linda Öğretmenin de bu konuda kısmen başarılı olduğu gözlemlenmekle birlikte sınıf öğretmeni Mehmet'in yaş grubuna uygun etkinlikleri yeterince kullanmadığı, yaş grubuna uygun olmayan etkinlikleri daha fazla kullandığı görülmüştür. Her programda olduğu gibi çocuklara yabancı dil öğretimi programlarının başarısı da hedeflerin eğitsel ilkelere uygun olarak belirlenmesine ve bu doğrultuda bir öğretimin yapılmasına bağlıdır (Ara, 2009; Cameron, 2001; Doyé ve Hurrell, 1997; Edelenbos vd., 2006; Kara, 2004; Klancar, 2006; Tost Planet, 1997; Ytreberg, 1997). Bu yaş grubuna yönelik öğretimin başarısız olması halinde yabancı dil öğretimine başlama yaşının düşürülmesi fayda değil zarar getirebilir (Şad, 2011). Çocuğun yabancı dille tanıştığı ilköğretim kademesindeki ilk deneyimlerinin ve izlenimlerinin olumsuz olması, sonraki sınıflarda yabancı dile karşı güçlü olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilir (Schindler, 2006). Dahası kat ettikleri gelişimin harcadıkları çabaya değmediğini düşünen öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu düşebilir (Oxford ve Shearin, 1994).

Çocuklara yabancı dil öğretimi hem yabancı dil öğretimi pedagojisine hem de ilköğretim pedagojisine hakşm olmayı gerektirdiği için erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin kendilerini her iki açıdan da geliştirmesi gerekmektedir. Araştırmada üç farklı öğretmenin incelenmesi sonucunda; sınıf öğretmeni Mehmet'in çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili bilgi ve beceri eksikliklerini mesleki gelişim kapsamında gidermesi gerektiği söylenebilir. Her üç öğretmenin de ilgili yaş grubunun öncelikli ihtiyacı olarak, okuma ve yazma becerilerinden çok dinleme ve konuşma becerilerine daha fazla ağırlık vermeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca incelenen üç okulun fiziki koşulları göz önüne alındığında özel okuldaki görsel ve işitsel materyal olanaklarının öğrencilerin yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu yüzden sınıf öğretmenin olduğu sınıfın ve İngilizce öğretmenin girmiş olduğu bir şubenin de görsel ve işitsel materyallerin kullanımına olanak sağlayacak multi-medya araçlarla (örn. projeksiyon, akıllı tahta vb.) desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ara, S. (2009). Use of songs, rhymes and games in teaching English to young learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 161-172.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 1-9.
- Bachrudin, B. (2010). Teaching English to young learners in Indonesia: Essential requirements. *Educationist*, 4(2), 120-125.
- Bayyurt, Y. (2012, Kasım). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide* (New Edition). England: Pearson Education Limited.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Doyé, P. ve Hurrell, A. (Editörler). (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Jim Cummins ve Chris Davison (Editörler), *International handbook of English language teaching* (s. 719-731). New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- Eküş, B. ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English curriculum implemented at the 4th and 5th grade primary state schools: the views of the teachers and the students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

- Genç, G. ve Kaya A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publisher.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. baskı) Harlow: Pearson Longman Limited.
- Kara, S. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Katsuyama, H., Nishigaki, C., ve Wang, J. (2008). The effectiveness of English teaching in Japanese elementary schools: Measured by proficiency tests administered to seventh-year students. *RELC Journal*, 39(3), 359-80.
- Klancar, N.I. (2006). Developing speaking skills in the young learners classroom. *The Internet TESL Journal*, 12(11) <http://iteslj.org/Techniques/Klancar-SpeakingSkills.html>.
- Martin, C. (2005). Modern foreign languages at primary school: a three-pronged approach? *Language Learning Journal*, 22(1), 5-10.
- MEB (2013). *İlköğretim İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. Marianne Nikolov (Editör), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s. 90-107). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 8(10), 499-508.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Öztürk, A. R. (2006). *An analysis of elt teachers' problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Richards J.C. ve Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. baskı). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Schindler, A. (2006). Channeling children's energy through vocabulary activities. *English Teaching Forum*, 44(2), 8-12.
- Scott, W. A. ve Ytreberg, L.H. (2001). *Teaching English to children* (14. baskı). New York: Longman.
- Shin, K. J. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 1-13.
- Slatterly, M., ve Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Şad, S. N. (2010). Theory-practice dichotomy: Prospective teachers' evaluations about teaching English to young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(2), 22-53.
- Şad, S.N. (2011) *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şad, S.N. ve Arıbaş, S. (2008). İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri (Malatya örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169-187.
- Şevik, M. (2009). The teaching of modern foreign languages in primary schools and generalist class teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 377-401
- Şevik, M. (2012a). Teaching listening skills to young learners through "Listen and Do" songs. *English Teaching Through Songs*, 3, 10-17.
- Şevik, M. (2012b). Developing young learners' listening skills through songs. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 327-340.
- Tost Planet, M. A. (1997). Objectives and contents. P. Doyé ve A. Hurrell (Ed.), *Foreign language learning in primary schools* (s. 15-24). Strasbourg: The Council of Europe.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı. A. A. Bir (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstünoğlu, E. (2008). A brief account of language teacher training and teaching from other countries. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 322-332.
- Verdugo, D.R. ve Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit Orhan, A., Günel, Ö. ve Karadeniz, S. (2013). *Fun with Teddy*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3. baskı). *Sage Publications, London*.
- Ytreberg, L. (1997). Methods. P. Doyé ve A. Hurrell (Eds.), *Foreign language learning in primary schools* (s. 25-34). Strasbourg: The Council of Europe.
- Zehir Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2009). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online-Elementary Education Online*, 9(1), 52-65.

Yazar

Dr. Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, EPÖ Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında öğretmen yetiştirme, program değerlendirme, öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretimi, çocuklara yabancı dil öğretimi, veli katılımı ve eğitim teknolojileri bulunmaktadır.

Merve KARAOVA, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, EPÖ Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi ve İngilizce öğretmenidir.

İletişim

Doç.Dr. Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, B Blok 110, PK. 44280, Malatya, +90(422)3774420, e-posta: nihad.sad@inonu.edu.tr

Merve KARAOVA, Adile Zeyyat Sora Ortaokulu, Kütahya, e-posta: mervekaraova@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. There has been an increasing interest in teaching foreign languages to young learners across the world. Likewise, Turkey started to teach English to young learners in state schools at 4th grade as of 1997-1998 school year. After about one and a half decade, in 2012-2013 school year, English began to be taught as a foreign language starting from 2nd grade. This coincides with the age of 7-8. The English curriculum for the 2nd grade stipulates that the main objective of developing a liking towards learning a foreign language. Beside this fundamental affective objective, the curriculum aims to develop listening and speaking skills among young learners. Of these two skills, former is of great importance since it is the prerequisite for the later. The listening and speaking skills are so prioritized at 2nd and 3rd grades that, it is specified in the curriculum that teachers are not expected to develop reading and writing skills, and students do not need to keep notebooks. Thus, teachers' professional skills to develop basic listening and speaking skills becomes an important issue. Around Europe the primary foreign language teaching is done mainly by two types of Teachers. First and more common of them include generalists, who are responsible for teaching all subjects. The second model is the specialist model, who has been specialized in teaching one or more foreign languages. The most important advantage of preferring classroom teachers is their command on primary school pedagogy and learners' comfort with the classroom teacher. In Turkey, foreign language lessons are conducted mostly by specialist English Teachers. However, where there is a want of English teachers at primary schools, classroom teachers also conduct the lessons. In addition to non-native specialist English teachers and classroom teachers, there are native speakers teaching English at especially private schools.

Although, the current curriculum and the relevant literature emphasize that listening skill is a critical skill to develop and should be prioritized, it can be said that teachers do not allocate enough time for listening activities and learners cannot achieve the curricular objectives regarding listening skill. Thus, there is a need to investigate how the curricular objectives regarding the 2nd grade English lesson are achieved by different English teacher models. To this end, in the present study it was aimed to analyze, describe, and compare three cases in terms of teaching English to young learners in general and teaching listening skills in particular within the context of 2nd grade Primary School English Curriculum.

Methodology. The study was designed based on holistic multiple case study model. The cases included a non-native English teacher, a classroom teacher, and a native-speaker English teacher, represented with the pseudo names Tuğba, Mehmet and Linda, respectively, throughout the study. In accordance with triangulation strategy, the data were collected using methods of observation, interview, and document analysis. Moreover, a multiple-choice listening test was developed and administered to compare the listening skills of three teachers' students.

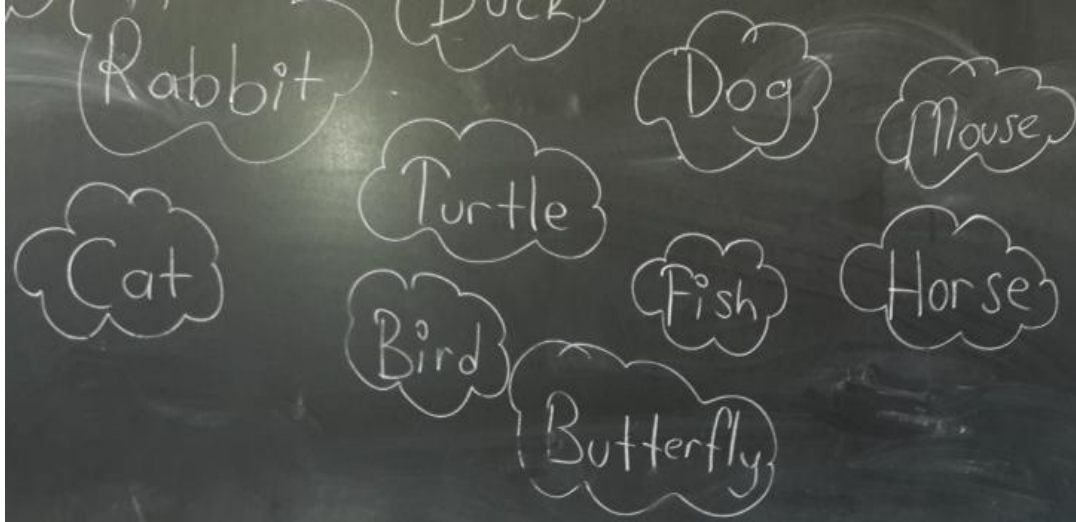
Results. Based on the analysis of the data collected using different methods, similarities and differences were found between three cases in terms of medium of instruction, classroom atmosphere, instructional activities, activities towards improving four language skills (particularly the listening skill) and language areas, measurement and evaluation, and teachers' views on the curriculum and course books. Results of the listening test revealed that, based on the total number of correct answers (Max=20), native-speaker English teacher Linda's students were the most successful ($\bar{X}=15,66$), followed by non-native English teacher Tuğba's students ($\bar{X}=8,93$), whereas classroom teacher Mehmet's students were the least successful ($\bar{X}=6,25$).

The native speaker teacher Linda's major strengths were constant exposure of the learners to target language, prioritizing listening and speaking skills, creating a secure environment for the learners, an

attempt to apply pedagogically appropriate principles for young learners, the sources and technological facilities available in the school, learners' language learning background since the first class or preschool, considerable amount of English lessons (9 hours) in the weekly schedule. Her weaknesses include lecturing grammar and using non-communicative questioning drills. Non-native English teacher Tuğba's strengths include exposure of the learners to target language to some extent, prioritizing listening skill, creating a secure environment for the learners, an attempt to apply pedagogically appropriate principles for young learners, and the sources and technological facilities available, though limited, in the school. Her weaknesses, on the other hand, include using non-communicative methods or techniques like pure lecturing, repetition of vocabulary in chorus, question-answer drills, translation between languages, and ignoring speaking skill, while giving more importance to reading and writing skills. Lastly, it was found that the classroom teacher Mehmet's students have inadequate level of readiness and poor school facilities due to unfavorable socio-economic conditions, he cannot provide adequate level of comprehensible input to his students, and has poor knowledge and competences in terms of methods and techniques of teaching English to young learners.

Discussion and Conclusions. It was concluded that teachers Linda and Tuğba were rather more successful in teaching English to young learners in general and developing listening skills in particular. However, the classroom teacher Mehmet, who teaches his class English, needs to improve himself in many aspects particularly in terms of English proficiency and pedagogical knowledge about teaching English to young learners. Early years are very critical in terms of learning and teaching one or more languages. A successful beginning both in terms of cognitive and affective objectives can enhance learners' future experiences of language learners. Otherwise, an early beginning can even be detrimental. Young learners like, are able to, and should start learning a foreign language starting from the listening and speaking skills before reading and writing skills. This is what the current curriculum also suggests. Thus the practitioners are expected to follow the scientific principles as specified in the curriculum and in the relevant literature. Since teaching a foreign language to young learners' requires language teaching pedagogy and primary school pedagogy together, language teachers of young learners should improve themselves from both aspects.

Ek 1

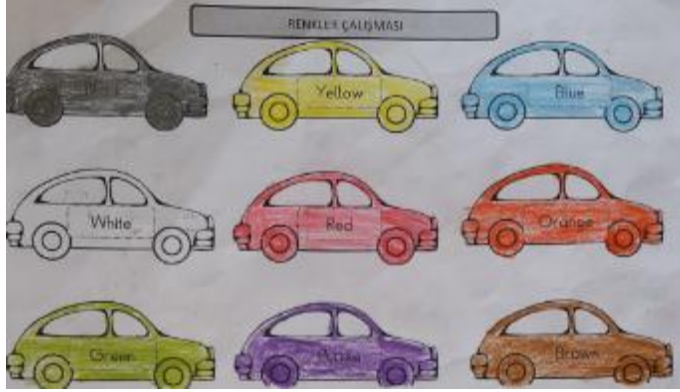


Ek 2

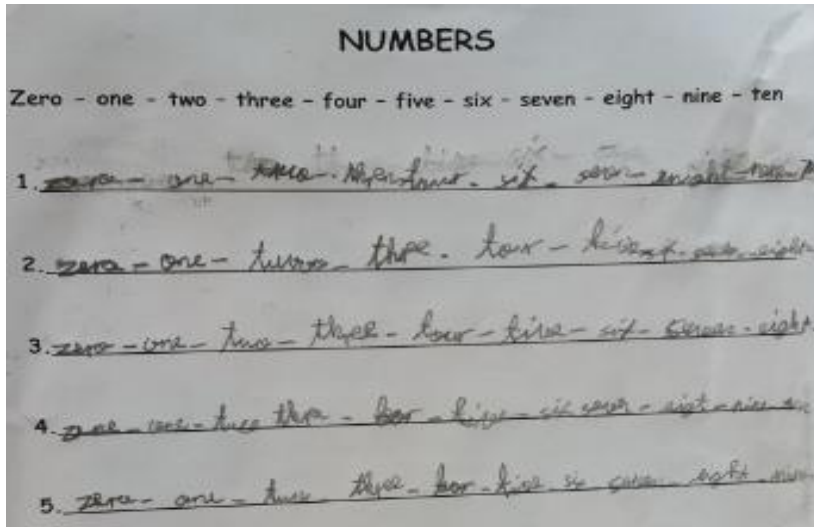
WORDS	
Ambulance	Ambulans
Broccoli	Brokoli
Cafeteria	Cafeterya
Doctor	Doktor
Electric	Elektrik
Toothed	Zıtlı
Garage	Garaj
Habitat	Habitat
Italy	İtalya
Jacket	Ceket
Kimono	Kimono
Lemon	Limon
Music	Müzik
Traffic	Trafik
Egg	Yumurta
Park	Park
Quilt	Yorgan
Robot	Robot
Supermarket	Supermarket
Telephone	Telefon
Unicorns	Unicornlar
Veterinarian	Veteriner
Wagon	Tren
Xylophone	Sibele
Magnum	Magnum

Well Done !!

Ek 3



Ek 4



Ek 5

