

**T.C.**  
**MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**AYDINLATICI PROGRAM DEĞERLENDİRME**  
**MODELİNE DAYALI OLARAK İKİNCİ SINIF**  
**İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN**  
**GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Turan PALABIYIK**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK**

**Mardin-2021**

**T.C.**  
**MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**AYDINLATICI PROGRAM DEĞERLENDİRME**  
**MODELİNE DAYALI OLARAK İKİNCİ SINIF**  
**İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN**  
**GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Turan PALABIYIK**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK**

**Mardin-2021**

**T.C.**  
**MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TEZ ONAYI**

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 19808003 numaralı öğrencisi Turan PALABIYIK'ın hazırladığı “Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi” adlı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 05/08/2021 Perşembe günü saat 11’de yapılmış, tezin onayına OY ÇOKLUĞU / OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Başkan \_\_\_\_\_

Doç. Dr. Veli BATDI

Üye \_\_\_\_\_

Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Üye \_\_\_\_\_

Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK(Danışman)

**ONAY**

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu“nun..... tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../20.....

Enstitü Müdürü  
(Unvanı, Adı Soyadı)

## ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmamın hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmamın özgün olduğunu,
- Tez çalışmamın Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm

**Turan PALABIYIK**

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

|  |             |
|--|-------------|
| <b>ÖZET.....</b>   | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT.....</b>   | <b>vi</b>   |
| <b>TABLolar DİZİNİ.....</b>  | <b>viii</b> |
| <b>1. GİRİŞ.....</b>   | <b>1</b>    |
| 1.1. Araştırmanın Amacı.....   | 4           |
| 1.2. Araştırmanın Önemi.....   | 6           |
| 1.3. Araştırmanın Varsayımları.....                                    | 6           |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....                                  | 7           |
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>  | <b>8</b>    |
| 2.1. Türkiye’de Yabancı Dil eğitim Tarihi.....                         | 8           |
| 2.2. Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları.....               | 9           |
| 2.3. Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitim Tarihi.....                        | 10          |
| 2.4. Uluslararası Bir Dil Olarak İngilizce.....                        | 12          |
| 2.5. Dil Nedir?.....   | 14          |
| 2.6. Ana Dil ve Yabancı Dil.....                                       | 15          |
| 2.7. Yabancı Dilde Motivasyonun Önemi.....                             | 15          |
| 2.8. Yabancı Dilin Önemi.....  | 16          |
| 2.9. Erken Yaşta Yabancı Dil Dersinin Yeri ve Önemi.....               | 17          |
| 2.10. Yabancı Dil Öğreniminde Kritik Dönem Kuramı ve Varsayımları..... | 18          |
| 2.10.1 Kritik dönem kuramı.....  | 18          |
| 2.10.2. Kritik yaş varsayımı.....                                      | 19          |
| 2.11. Dil Gelişim Yönleri ve Aşamaları.....                            | 19          |
| 2.11.1. Dil gelişim yönleri.....                                       | 20          |
| 2.11.1.1. Fonetik gelişim.....   | 20          |
| 2.11.1.2. Morfolojik gelişim.....                                      | 20          |
| 2.11.1.3. Semantik gelişim.....  | 21          |
| 2.11.2. Dil gelişim aşamaları.....                                     | 21          |
| 2.11.2.1. Yenidoğan dönemi ( 0-6 hafta ).....                          | 21          |
| 2.11.2.2. Agulama dönemi ( 6-12 hafta ).....                           | 21          |
| 2.11.2.3. Cıvılda-mırıldanma dönemi ( 12-36 hafta ).....               | 22          |
| 2.11.2.4. Ses-sözcükler dönemi ( 9-12 ay ).....                        | 22          |
| 2.11.2.5. Tek sözcük.....  | 23          |

|   |    |
|---|----|
| 2.11.2.6. İki sözcüklü birleşimler.....   | 23 |
| 2.11.2.7. 2-3 Yaş dönemi.....   | 23 |
| 2.11.2.8. Tam cümleler.....   | 24 |
| 2.12. Dil Gelişim Yaklaşım ve Kuramları.....                                    | 25 |
| 2.12.1. Psikolinguistik kuram.....  | 25 |
| 2.12.2. Davranışçı görüş (Öğrenme kuramı).....                                  | 25 |
| 2.12.3. Bilişsel kuram.....   | 26 |
| 2.13. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri.....                           | 28 |
| 2.13.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi.....  | 30 |
| 2.13.2. Direkt yöntem.....  | 31 |
| 2.13.3. İşitsel yöntem.....   | 32 |
| 2.13.4. Tüm fiziksel tepki yöntemi.....   | 33 |
| 2.13.5. Sessiz yol yöntemi.....   | 35 |
| 2.13.6. Grup ile dil öğrenme yöntemi.....                                       | 36 |
| 2.13.7. Telkin yöntemi.....   | 37 |
| 2.13.8. Çoklu zekâ teorisi.....   | 38 |
| 2.13.9. Sözcüksel yaklaşım.....   | 38 |
| 2.13.10. İletişimsel yöntem.....  | 39 |
| 2.13.11. Doğal yaklaşım.....  | 39 |
| 2.13.12. Sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretim yöntemi.....                    | 40 |
| 2.13.13. İşbirlikçi dil öğrenim yaklaşımı.....                                  | 40 |
| 2.13.14. İçerik temelli öğretim yaklaşımı.....                                  | 40 |
| 2.13.15. Görev temelli dil öğretim yaklaşımı.....                               | 41 |
| 2.14. Eğitim ve öğretimde kullanılan teknikler.....                             | 42 |
| 2.14.1. Bireyselleştirilmiş öğretim.....  | 42 |
| 2.14.2. Programlı öğretim.....  | 42 |
| 2.14.3. Problem çözme.....  | 43 |
| 2.14.4. Bilgisayar destekli öğretim.....  | 43 |
| 2.14.5. Beyin fırtınası.....  | 43 |
| 2.14.6. Gösteri.....  | 44 |
| 2.14.7. Soru-cevap.....   | 44 |
| 2.14.8. Rol yapma ve drama.....   | 44 |
| 2.14.9. Benzetim.....   | 45 |
| 2.14.10. Grup çalışmaları.....  | 45 |
| 2.14.11. Eğitsel oyunlar.....   | 45 |
| 2.14.12. Örnek olay incelemesi.....   | 46 |
| 2.14.13. Gözlem gezisi.....   | 46 |
| 2.14.14. İşbaşında öğrenme.....   | 46 |
| 2.14.15. Anlatım.....   | 47 |
| 2.15. Çocuklar İçin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler..... | 47 |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 2.15.1.   | Oyun.....  | 48        |
| 2.15.2.   | Hikaye ve masal anlatımı.....  | 48        |
| 2.15.3.   | Müzik ve ritim.....  | 48        |
| 2.15.4.   | Drama.....   | 48        |
| 2.15.5.   | El kuklaları.....  | 49        |
| 2.15.6.   | Teknoloji.....   | 49        |
| 2.16.     | Yabancı Dil Öğretiminde Çocuklarda Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler.....   | 49        |
| 2.16.1.   | Bilişsel gelişim.....  | 49        |
| 2.16.2.   | Dikkat süresi.....   | 50        |
| 2.16.3.   | Duyusal girdi.....   | 50        |
| 2.16.4.   | Duyuşsal faktörler.....  | 50        |
| 2.16.5.   | İletişim dili.....   | 50        |
| 2.17.     | İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı.....   | 50        |
| 2.18.     | Yabancı Dil Ediniminde Öğretmenlerin Yeterlilikleri.....   | 53        |
| 2.19.     | Program Değerlendirme.....   | 54        |
| 2.19.1.   | Değerlendirme çeşitleri.....   | 55        |
| 2.19.1.1. | Tanılayıcı değerlendirme.....  | 55        |
| 2.19.1.2. | Biçimlendirici değerlendirme.....  | 56        |
| 2.19.1.3. | Düzyer belirleyici değerlendirme.....  | 56        |
| 2.19.2.   | Program değerlendirme yaklaşımları.....  | 56        |
| 2.19.2.1. | Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı.....   | 56        |
| 2.19.2.2. | Metfessel-Michael değerlendirme modeli.....  | 57        |
| 2.19.2.3. | Provus'un farklar yaklaşımı modeli.....  | 58        |
| 2.19.2.4. | Meta değerlendirme.....  | 58        |
| 2.19.2.5. | Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı.....  | 58        |
| 2.19.2.6. | Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli.....  | 59        |
| 2.19.2.7. | Öğretimsel tasarım modeli.....   | 60        |
| 2.19.2.8. | Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirme modeli.....  | 61        |
| 2.21.     | Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli (Illuminative Program Evaluation Model).....  | 62        |
| 2.21.1.   | Aydınlatıcı değerlendirme modelinde kavramsal çerçeve.....   | 64        |
| 2.21.2.   | Aydınlatıcı değerlendirme modelinin sınırlılıkları.....  | 67        |
| 2.22.     | İlgili Araştırmalar.....   | 67        |
| 2.22.1.   | İlkokul kademesinde İngilizce öğretim programları ile ilgili yurt dışında yapılan program değerlendirme araştırmaları..... | 67        |
| 2.22.2.   | İlkokul kademesinde İngilizce öğretim programları ile ilgili yurt içinde yapılan program değerlendirme araştırmaları.....  | 69        |
| <b>3.</b> | <b>YÖNTEM.....</b>   | <b>76</b> |
| 3.1.      | Araştırmanın Modeli.....   | 76        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 3.2.      | Evren ve Örneklem.....  | 76         |
| 3.3.      | Veri Toplama Aracı.....   | 78         |
| 3.4.      | Verilerin Analizi.....  | 79         |
| 3.5.      | Verilerin Geçerlilik ve Güvernirliği.....   | 79         |
| <b>4.</b> | <b>BULGULAR ve YORUM.....</b>   | <b>81</b>  |
| 4.1.      | Araştırmada Elde Edilen Bulgular.....   | 81         |
| 4.3.      | Araştırmanın Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları.....  | 92         |
| <b>5.</b> | <b>SONUÇLAR ve TARTIşMA.....</b>  | <b>117</b> |
| 5.1.      | Birinci Alt Problem Sorusuyla İlgili Sonuçlar.....  | 117        |
| 5.2.      | İkinci Alt Problem Sorusuyla İlgili Sonuçlar.....   | 118        |
| 5.3.      | Üçüncü Alt Problem Sorusuyla İlgili Sonuçlar.....   | 120        |
| 5.4.      | Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problem Sorularıyla İlgili Sonuçlar.....   | 121        |
| <b>6.</b> | <b>ÖNERİLER.....</b>  | <b>125</b> |
|           | <b>KAYNAKÇA.....</b>  | <b>127</b> |
|           | <b>EKLER.....</b>   | <b>149</b> |
|           | EK-A: Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi Ölçeği..... | 149        |
|           | <b>ÖZGEÇMİş.....</b>  | <b>152</b> |

## ÖN SÖZ

Bu önemli araştırmanın her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olup bana yol gösteren danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

Ayrıca, değerli görüşleriyle başta Sayın Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT'a ve bilgi ve deneyimleriyle yol gösterici olan Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı bölümündeki diğer öğretim üyelerine üzerimdeki emekleri ve katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisanstaki değerli sınıf arkadaşlarım Özgül Gültekin TALAYHAN ve Hakan GÖL'e, yardımları, destekleri, teşvikleri ve yol gösterici tutumlarından dolayı canı gönülden teşekkür ederim.

Araştırmaya katılıp, değerlendirme aşamasında anket sorularına verdikleri cevaplarla yol gösterici ve aydınlatıcı değerlendirmelerinden dolayı değerli meslektaşlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisansa başladığım ilk günden son güne kadar, yeri gelip benimle öğrenen, yeri gelip benimle araştırmaya katılan ve tez aşamasının her anındaki, tutumu, yardımı ve vefakârlığıyla beni yalnız bırakmayan hayat yoldaşım eşim Zahide PALABIYIK'a minnetle teşekkür ederim.

# ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

## **Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi**

Turan PALABIYIK

Mardin Artuklu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

2021: 158 Sayfa

Bu araştırma, aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi için yapılmıştır. Nicel olarak yürütülen araştırmada betimsel türde tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulayan, Kilis il merkezi ve ilçelerindeki 139 İngilizce öğretmeniyle İngilizce dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmanında “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması” isimli otuz sekiz sorudan oluşan ölçekten faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verileri analiz etmek için betimsel (yüzde, frekans, aritmetik ortalama) ve kestirimsel (t-testi, one way anova), LSD testi istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Analizler neticesinde elde edilen bulgularda, programın bütün boyutlarında ilkököl 2. Sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili, öğretmenlerin yaşlarına, haftalık girilen ders sayılarına, mezun oldukları alanlara, eğitim durumlarına, çalıştıkları yerleşim bölgelerine göre ve sınıftaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın tümü, kazanım ve içerik ve ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında farklılık bulunmazken, öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyut alt boyutunda üst gelir grubu lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, programın tümü, kazanım ve içerik ve ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında erkekler lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, programın tümü, kazanım ve içerik ve ölçme ve

değerlendirme alt boyutlarında mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehinde anlamı farklılık bulunmuştur. Program, günümüzde çağın gereksinimi olan teknolojiyle iç içe olup, teknoloji kullanımını teşvik ettiği de belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlere programın uygulanması için gerekli materyal desteğinin yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca programda, kazanımlar bölümünde öğrencilerin psikomotor becerilerine yeterince yer verilmediği gibi, uygulanan ölçme ve değerlendirmelerin programın hedeflerini ölçmede uygun olmadığı programla ilgili ulaşılan olumsuz görüşlerdendir. Araştırmaya katılan öğretmenler, içeriklerin kolaydan zora ve somut örneklerle desteklendiği gibi, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerin öğrenciler için olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

***Anahtar Kelimeler:*** *Aydınlatıcı model program değerlendirme, 4+4+4 eğitim sistemi, İkinci Sınıf İngilizce öğretim programı, , İngilizce dersi, Öğretmen görüşleri*

## **ABSTRACT**

Master Thesis

### **An Evaluation of the Second Grade English Curriculum Based on the Enlightening Curriculum Evaluation Model According to Teachers' Views**

Turan PALABIYIK

Mardin Artuklu University

Institute of Graduate Education

Department of Educational Science

2021: 158 Pages

This research was carried out for the evaluation of the second-grade English curriculum according to teacher opinions based on the enlightening program evaluation model. In the quantitative research, the descriptive type of scanning model was used. The working group of the study was determined by simple non-selective sampling method and constitutes a hundred and thirty-nine English teachers or teachers from eighty-seven primary schools in Kilis center and districts who implemented the second-class English course curriculum implemented in the 2013-2014 academic year. For the data of this research, he used a scale of thirty-eight questions called "Evaluation of the Second Grade English Curriculum based on The Enlightening Evaluation Model" developed by Adigüzel and Özdoğru (2014) according to teacher opinions. The data obtained in the research were analyzed with SPSS 22.0 package program. To analyze the data, he used descriptive (percentage, frequency, arithmetic mean) and predictive (t-test, one way anova), LSD test statistical techniques. In the findings obtained as a result of the analyses, primary school 2. There was no significant difference in the class English curriculum according to the age of the teachers, the number of courses entered weekly, the areas they graduated from, their education status, the residential areas where they worked and the average number of students in the class. Again, according to the socioeconomic level of the school studied, the entire program did not differ in the lower dimensions of the gain and content and measurement and evaluation, while the meaning of the learning-teaching process and the environmental dimension was found to differ in favor of the upper income group. While the meaning of the program by gender in the learning-teaching process and environmental subdivision was not different, the meaning of the program was found to differ in favor of men in the lower dimensions of gain and content and measurement and evaluation. While the meaning of the program in the learning-teaching process and environmental subdivision of the program was

not different according to professional seniority, the meaning was found in favor of teachers with a professional seniority of 0-5 years in the lower dimensions of the program, acquisition and content and evaluation. In the findings obtained as a result of the analyses, concluded that the individual differences and education levels of the students were not sufficiently attentioned. It is also seen that teachers are not supported with the necessary material for the implementation of the program. In addition, the program does not adequately include the psychomotor skills of the students in the achievements section and is one of the negative opinions reached about the program in which the measurements and evaluations applied are not suitable for measuring the objectives of the program. The teachers who participated in the study concluded that the measurement and evaluation methods and techniques used were positive for the students, as well as supporting the contents with easy to difficult and concrete examples as a positive opinion about the program.

**Keywords:** *Second Class Foreign Language Education, Illuminating Program Evaluation Model, 4+4+4 Education System, Teacher Opinions, English Lesson*

## TABLolar DİZİNİ

Sayfa

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Dağılımları.....  | 77  |
| Tablo 4. 1: Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği Hakkındaki Görüşlerinin Düzeyleri Frekans ve Yüzde Dağılımları.....                    | 81  |
| Tablo 4. 2: Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....   | 91  |
| Tablo 4. 3: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları.....   | 92  |
| Tablo 4. 4: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....                   | 93  |
| Tablo 4. 5: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları.....   | 95  |
| Tablo 4. 6: Mesleki Kıdem Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Tümü İlişkisi LSD Analizi.....                                 | 96  |
| Tablo 4. 7: Mesleki Kıdem Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Kazanım ve İçeriği Alt Boyutuna İlişkin LSD Analizi.....       | 97  |
| Tablo 4. 8: Mesleki Kıdem Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Ölçme ve Değerlendirmesi Alt Boyutuna İlişkin LSD Analizi..... | 98  |
| Tablo 4. 9: Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları.....   | 99  |
| Tablo 4. 10: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları.....  | 101 |
| Tablo 4. 11: Çalıştıkları Yerleşim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... | 102 |
| Tablo 4. 12: Çalıştıkları Yerleşim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları.....                             | 104 |
| Tablo 4. 13: Yaşa Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....                            | 105 |

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 4. 14: Yaşa Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları.....   | 107 |
| Tablo 4. 15: Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....  | 108 |
| Tablo 4. 16: Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları.....  | 110 |
| Tablo 4. 17: Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu Özellikleri Alt Boyut İlişkin LSD Analizi..... | 111 |
| Tablo 4. 18: Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....  | 112 |
| Tablo 4. 19: Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları.....  | 114 |
| Tablo 4. 20: Haftalık Girilen Ders Sayısına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları.....  | 115 |

## 1. GİRİŞ

Günümüzde küreselleşen dünya bir köye dönüşmüş, ekonomik, teknolojik, toplumsal ve daha birçok alandaki etkileşim, insanların birbirleriyle görüş alışverişi yapmasını bir zorunluluk haline getirmiş, bu zorunluluğun giderilmesi için de ortak bir payda olarak aynı dili konuşmanın önemi anlaşılmıştır (Ali, 2008). Bu önem 1950'lerden beri de ülkemizde anlaşılmış, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde ilerleme kaydedebilmek, çağın gereksinimlerini karşılayabilmek için, dil alanında birçok reform yapıp, programlar denenmiştir (Güler, 2005).

Birçok dil ve kültür çeşitliliği görülen dünyamızda, yabancı dil bilmek yaşayabilmenin ve kişisel gelişimi tamamlayabilmenin yanı sıra ülkeler arasındaki etkileşimin sağlanabilmesi için gerekli bir hale gelmiştir (Pavlenko, 2003). Bir dil bilmek, ülkemizde, dünyada, çağdaş toplumda, 21. Yüzyılın gereksinimlerini karşılamada, ayrıca bireyin sosyal ve kültürel gelişiminde bu denli önemliken, elbette Türkiye'de öğrencilerin yeterli düzeyde İngilizce bilmeleri elzemdir. Bu bağlamda bu yeterlilik düzeyinin karşılanması için, ülkemizde verilen yabancı dil eğitime kaç yaşında başlanması gerektiği gibi önemli bir soru ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenimine başlama yaşı konusunda ortak bir kanı olmasa da birçok uzman ve araştırmacı tarafından ağır basan görüş erken yaşta yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamanın önemli olduğudur (Journal ve Trends, 2015). Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın daha etkili olacağı görüşünü kabul eden AB ülkelerinde, bu eğilim giderek bir zorunluluk haline gelmiştir (Eurydice, 2012).

Dünyada 50'den fazla ülkenin resmi dilinin İngilizce olduğu, aynı zamanda da birçok resmi kurum ve kuruluşun da kendilerine iletişim dili olarak İngilizceyi seçtiği düşünüldüğünde, dil öğreniminin gerekliliği tekrar anlaşılmaktadır (Alptekin, 2005). Günümüzde, bilgisayar gibi birçok teknolojik alet ve iletişim aracının teknolojik altyapısı, üretimi ve kullanımında İngilizce evrenselliğini kabul ettirdiği gibi yazılı ve görsel basında da ağırlığı hissedilmektedir. (Tok ve Aribaş 2008). İngilizcenin günümüzde bu ve bunun gibi birçok nedenle önem kazanması İngilizce eğitime bizi önem vermeye itmiştir. Ayrıca Avrupa birliğine uyum sürecinde, ülkemizin

eğitim hakkında kat etmesi gereken çok yolu olduğu ve yapması gereken birçok değişiklik olduğu anlaşılmıştır (Güler, 2005).

Dil ğrenimindeki birinci kritik dönem 0-5 yaş aralığıdır. ocuk bu yaşta anadilini öğrenir ve geliştirir (Işık, 2008). Dünyadaki farklı görüşleri bir bütünlük içerisinde yorumlama, kişinin kendi benliği dışındaki farklı düşünce alanlarını anlamlandırma, milletler arası kültür aktarımını yapma ve yaşamın zmlenmesine ve bireyin farklı beceriler kazanmasına temel oluşturması için erken yaşta dil öğrenimine başlamak önemlidir (Defilippis, 1977). Dil ğrenimindeki ikinci kritik dönem 6-13 yaş aralığıdır. Öğrenci dil öğrenme algılarının açık olduğu bu yaşta bir yabancı dili öğrenebilir. Ancak bu yabancı dili öğrenme çocuğun anadiline ne kadar hâkim olduğuyla paralellik gösterir. Bu hkimiyet düzeyine erişmiş olan ocuk, anadilde edindiği kazanımları öğrendiği yabancı dile aktarabilir (Kotil, 2002).

Türkiye’de de erken yaşta dil öğrenimine geçiş 1997 yılında 4. sınıfta yabancı dil öğretilmeye başlanmıştır (zcan, 2015). 2005 yılında eğitim programlarında yapılan düzenlemeyle işbirlikçi öğrenme modeline geçilmiş, dil öğrenme sınıf içerisinde etkileşimli ve bireylerin birbirine bilgi aktarımının daha yoğun olduğu bu program denenmeye başlanmıştır (Genç, 2015).

2012 yılıyla beraber, eğitimde 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu anlayışla, öğrencilerimizin yabancı dile maruz kalma yaşı daha da aşağıya çekilmiş, yabancı dil öğrenme hedeflerine ulaşılması amaçlanmıştır (Ekmekçi, 2019). Yeni İngilizce dersi ğretim programının tasarlanmasında Avrupa Dilleri ğretimi Ortak ereve Programının ilke ve açıklayıcıları dikkate alınmıştır (Aybek, 2015). Çağdaş eğitime ulaşmak için bilim ve teknoloji alanındaki değişimleri program geliştirme sürecine yansıtılmasına ve süreçteki her bir değişikliğin yeniliklere cevap verebilmek için bu sürece dâhil edilmesine program geliştirme süreci olarak düşünebiliriz (Aykaç, vd., 2014). Uygulanan bu eğitim programıyla, daha erken yaşlarda dil öğrenimine başlanmasının, yabancı dil ğrenimindeki hedeflere ne kadar ulaşabildiğiyle ilgili mutlaka bir değerlendirme yapılıp program çağın gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayacağı bir sistem temin edilmelidir.

İlkokul ikinci sınıfla beraber başlayan İngilizce eğitiminde yazma ve okuma değil, dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinde durulmuş, öğrenciye kulak dolgunluğu ve dil konuşmada akıcılık kazandırılmaya çalışılmıştır (Özçelik, 2020). Bu amaca uygun olarak görsel ve işitsel beceriyi temin edecek materyaller sağlanmıştır (Karacaoğlu, 2018). Programın her aşamasında uygulanan ölçmenin gerekliliği ve değerlendirme boyutunda ise, öğretmen tarafından aktarılacak gözlem formları, proje, portfolyo, öz ve akran değerlendirmeleri ile testlerin kullanılmasının önemine vurgu yapılmıştır (Gur ve Çelik, 2016).

Programa göre; İngilizce dersi haftada 2 saat olarak ayarlanmıştır. Programın amacı öğrencinin dil öğrenme hazır bulunuşluğu artırmanın yanı sıra, öğrencide aslında dil öğrenme sevgisi uyandırmaktır (Alkan ve Arslan, 2015). Bu kademedeki hedef kazanımlar, çocukların çevresiyle olan etkileşiminde en fazla karşılaşacağı kelimeler olup, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evimizde kullandığımız eşyalar gibi temel sözcükleri öğretmek amaçlandığı vurgulanmaktadır (Aslan ve Eyüp, 2017). Ayrıca bu sözlüklerin İngilizce seslendirilişiyle ilişki kurarak öğrenmelerini sağlamak, günlük hayatta etkileşim içerisindeyken karşısındaki kişilerle kullanacağı selamlaşma, kendini tanıtırma ve günlük temel dil işlevlerini kullanabileceği sözcükleri severek öğretme bir diğer amaç olarak görülmektedir (Demir ve Duruhan, 2015). Bu ifadeler, terimler, konular, materyaller ve programın amacı her ne kadar kâğıt üzerinde olumlu gibi gözüküp hedefe ulaşılacağı umulsa da, programların sahada uygulanışı önem arz etmektedir. Programın ne kadar etkili olduğu uygulama esnasında yaşanan aksakların boyutu ve bu aksaklıkların giderilmesi amacıyla program değerlendirmesi önemlidir (Tyler, 2014).

Program değerlendirme, öne sürülen fikirler hakkında karar alabilmemiz için belli bir bilgi seviyesine ulaşmak, alınan bu bilgiyi nasıl kullanılacağını ve yönetileceğini değerlendiren eğitimsel bir süreçtir (Stufflebeam, 2000). Eğitim programlarının çağdaş seviyede kalması, durmadan kendini güncellemesi, üzerine bilgi birikimi koyması ve bu bilgi ve kazanılan tecrübenin desteklenmesi için program değerlendirme önemlidir (Coşkun ve Arslan, 2014).

Ayrıca, öğretmenlerimizin ikinci sınıftaki öğrencilerle iletişim kuracak becerilere sahip olması da bir o kadar önemlidir (Kılızaslan, 2010). Öğretmenlerimizin, erken yaşta İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenip, gerekli materyaller ve yöntemler hakkında bilgi edinip, bu öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olarak psikolojik ve sosyolojik gerekli yaklaşım desenleri hakkında eğitimi, üniversite eğitim boyunca almaları gerekir (Fennelly ve Luxton 2011).

Alanyazın incelendiğinde, ilkokul ikinci sınıfta verilen İngilizce eğitiminin değerlendirilmesiyle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (Coşkun ve Arslan, 2014; Aybek, 2015; Özüdoğru & Adıgüzel; Kandemir ve Tok, 2017). Bu araştırmalarda ya öğretmen görüşleri ya da veli görüşleri alınarak uygulanan programla ilgili görüşler ortaya çıkarılıp, ayrıntılı değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Sekizinci yılını doldurduğu görülen ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili, öğretmenlerimizin yeterli bir tecrübeye sahip olduğu ve üzerinde değerlendirmeler yapacak şekilde gözlemlenmelerde buldukları öngörülmektedir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ öğretmen görüşlerinin dağılımı nedir?
2. İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının ‘öğrenme ve öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerinin dağılımı nedir?
3. İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ öğretmen görüşlerinin dağılımı nedir?
4. İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ öğretmen görüşlerinin;

a) cinsiyet

- b) mesleki kıdem
- c) mezun olunan yükseköğretim programı
- d) eğitim durumu
- e) mesleki olarak en çok çalışılan yerleşim bölgesi
- f) yaş
- g) çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi
- h) haftalık girilen ders saati ve
- i) bir sınıftaki ortalama öğrenci mevcuduna göre dağılımı nedir?

5. İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerinin;

- a) cinsiyet
- b) mesleki kıdem
- c) mezun olunan yükseköğretim programı
- d) eğitim durumu
- e) mesleki olarak en çok çalışılan yerleşim bölgesi
- f) yaş
- g) çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi
- h) haftalık girilen ders saati ve
- i) bir sınıftaki ortalama öğrenci mevcuduna göre dağılımı nedir?

6. İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ öğretmen görüşlerinin;

- a) cinsiyet
- b) mesleki kıdem
- c) mezun olunan yükseköğretim programı
- d) eğitim durumu

- e) mesleki olarak en çok çalışılan yerleşim bölgesi
- f) yaş
- g) çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi
- h) haftalık girilen ders saati ve
- i) bir sınıftaki ortalama öğrenci mevcuduna göre dağılımı nedir?

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, öğrencilerin dış dünyayla İngilizce'yi kullanarak iletişime geçmesi, teknolojik ve sosyolojik gelişmelerden geri kalmamaları ve gelişmeleri takip edebilmeleri, ülkemizin yabancı dil eğitiminde öğretim programlarının ön gördüğü seviye ulaşabilmek için 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ikinci sınıf kademesinde uygulamaya konan yabancı dil eğitim programının amacına ulaşmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Özellikle ülkemizin geleceği olan öğrencilerin çağın gereklerine uygun olarak yetiştirirken, onları doğru ve kullanılabilir bilgiye, en iyi şekilde, zaman, maddi ve öğrenim ortamları olarak en uygun koşulları sağlamak bu araştırmanın bir diğer önemi olarak görülmektedir. Bu amaçla hazırlanmış programın, bu amaç doğrultusunda hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri için gerekli olan her türlü yöntem, teknik ve materyalleri sağlayıp sağlamadığını tespit etmek bir o kadar önem arz etmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada kullanılan "Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi" ölçeğinin ilgili davranışları ve tutumları geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçtüğü; araştırmaya katılanların anket formundaki sorulara içtenlikle cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma, Kilis ili merkezi ve ilçelerindeki ilkokul ikinci sınıf kademesinde görev yapan 139 İngilizce öğretmeniyile sınırlıdır.

2. Araştırma, öğretmenler için hazırlanan ve otuz sekiz sorudan oluşan “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması” isimli anketle sınırlıdır.



## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi konusu kuramsal çerçevede detaylı olarak anlatılmıştır.

### 2.1. Türkiye’de Yabancı Dil eğitim Tarihi

Cumhuriyetle birlikte birçok alanda atılım ve yenilikler yapıldığı gibi eğitim alanında da bu atılım ve yeniliklere devam edilmiştir (Şeker, vd., 2013). Bunların en önemlisi tevhid-i tedrisat kanununun kabulüdür. Bu kanunla beraber İngilizce, Almanca ve Fransızca dersleri eğitim kurumlarında yabancı dil olarak eklenmiştir (Asım, 2015). Cumhuriyet öncesi yoğun bir şekilde öğrenilen Arapça, İmam hatip liselerinde meslek dersi olarak değerlendirmiştir (Demirel, 2012). Bu kanunla beraber gelen ayrıca, bir batı dilinin zorunlu, ikincisinin ise seçmeli olarak öğretilmesi öngörülmüştür (Aktaş, 2012). Bir yabancı dilin bilinmesi zorunlu hale getirilmesine rağmen, yapılan inkılabı okuma yazma öğrenimine ağırlık verilmesine sebep olmuş, bu nedenle yabancı dil eğitimine istenen önem verilmiş ancak yeterli düzeyde öğretilenmemiştir.

Yabancı dil öğrenimini desteklemek amacıyla, 1928 yılında Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. 1931-1932 yılında bu dernek tarafından ilk adım atılarak Ankara koleji açılmıştır (Bayraktar, 2014). 1951 yılında kadar takviyeli İngilizce dersi olarak eğitim veren okul sonrasında eğitim dilini İngilizce olarak güncellemiştir (Ocak ve Aktaş Baysal, 2019). 1960’lardan sonra Türk işçilerinin Almanya’ya gönderilmesi, oradaki çocukların eğitim ihtiyacının karşılanması Almanca öğrenimini, son yıllarda Arap ülkeleriyle siyasi ve ekonomik ilişkilerin gelişmesi Arapça öğrenimini gerekli kılmıştır (Akyüz, 2012). Amerika’yla ilişkilerin gelişmesi, “Truman Doktrini” ve “Marshall Planı” ile yapılan ekonomik yardımlar, ayrıca ikinci dünya savaşından sonrasında yayılan Amerika hâkimiyeti, İngilizce öğreniminin önemini daha da artırmıştır (Aktaş, 2012). Türkiye’nin üyesi olduğu NATO’nun, ayrıca AB’nin de resmi dillerinden birinin İngilizce olması resmi olarak ta İngilizce’nin gerekliliğine neden olmuştur (Ateş, 2016). Tüm bu gelişmeler İngilizce’nin bir dünya dili olmasına sebep olmuştur.

1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim zorunlu hale getirilerek yabancı dil eğitiminde de değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerle, yabancı dil eğitimi zorunlu olarak 4. sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 1997).

İki binli yıllardan itibaren Avrupa Konseyi Avrupa Dil Gelişim Dosyasını uygulamaya koymuştur (Budak, 2016). Bu yıllardan itibaren Türkiye yabancı dil eğitimiyle ilgili kendisine bu dosyayı referans almıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu dosyada gerçekleştirilmesi gereken amaçlara ulaşmak için müfredat, eğitim altyapısı gibi birçok alanda yenilikler yapılmıştır (Karacaoğlu, 2011). Bu bağlamda da Anadolu liseleri ve Fen liselerinde ikinci yabancı dil zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2006). Yine bu dosyaya uygun olarak hazırlanan yabancı dil eğitimiyle ilgili, dilin kurallarını öğretmeyi bırakarak, onu nasıl kullanacağını öğretmeyi amaçlayan bir anlayışa büründüğü görülmektedir (Demirel, 2012).

Milli eğitim bakanlığının 2012 yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçmesiyle beraber eğitim sisteminde ve ders müfredatlarında önemli değişiklikler yapılmış, en büyük değişiklik ve düzenlemeler ise yabancı dil eğitiminde olmuştur. Bu sistemle yabancı dil eğitimine ikinci sınıf kademesinde başlanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2013).

## **2.2. Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları**

Son 30 yılda Avrupa’da eğitim alanında önemli atılımlar olmuştur. Son yıllarda eğitim sürelerinin uzadığı ve nüfusun bütününe yayıldığı görülmektedir (Erginer, 2006). Bu atılımların en önemli sebebi, Avrupa birliği üye ülkeleri arasındaki sınırların kalkmasıyla beraber gelişen ticari, sosyal, kültürel ilişkiler olduğu görülmektedir (Topsakal, 2003). Avrupa Konseyi Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliğini korumayı ve uluslararası işbirliğini geliştirmede kolaylık sağlama ilkeleriyle yabancı dil eğitimine daha da önem vermiştir (Gedikoğlu, 2005). Bu amaçla Avrupa Konseyi kişilerin İngilizce’yi gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde öğrenmesi öngörmüştür (Hunkins ve Ornstein, 2014).

Avrupa Konseyi iki binli yıllarla beraber Avrupa Dil Gelişim Dosyasını hazırlayarak, herkesin anadili haricinde en az iki yabancı dili öğrenmesi

zorunluluğunu getirmiştir (Turan, 2016). Birden fazla yabancı dil öğrenilmesi zorunluluğunun en önemli sebeplerinden biri, yabancı dil alanında tek bir dilin hâkimiyetinin önüne geçilmesi olduğu belirtilmektedir (Logie, 2004). Ayrıca herkesin iki dil öğrenmesine olanak tanımak için yabancı dil öğrenme sadece eğitim süreciyle ilgili değil yaşam boyu devam etmesi gereken ve eğitim planının da bu amaca göre planlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Gündoğdu, 2005).

Avrupa Birliği, üye ülkelerim eğitim politikalarını ve ulaşılabilirliğini geliştirmek, kalitesini artırmak ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla Sokrates adlı başka bir programda başlatmıştır (Sağlam, vd., 2011). Ayrıca Sokrates programıyla göçmen çocuklarında eğitimle ilgili yaşadığı sorunlara çareler üretilmeye ve onlarında eğitimden fırsat eşitliğine dayanarak yararlanmaları sağlanmaya çalışılmıştır (Cangil, 2004). Böylelikle eğitimin bireyleri toplumsallaştırıp, eğitim ile demokrasi arasında ilişki kurulması hedeflenerek, toplumun kültürleri arasındaki ilişkiler bakımından hepsi farklıdır ancak hepsi eşittir anlayışı sağlanmaya çalışılmıştır (Sağlam, vd., 2011).

### **2.3. Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitim Tarihi**

Avrupa dünyanın birçok yerinde yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlanması gerektiği ile ilgili görüş ülkemizden çok önce ortaya atılmıştır (Özçelik, 2020). Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması gerektiğiyle ilgili bu görüşün üzerine birçok ülkede gerekli düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (Demirezen, 2003).

İtalya’da, erken yaşta yabancı dil eğitimi zorunlu olarak 8 yaşından itibaren, 1985 yılında uygulamaya konmuştur (Gattullo ve Pallotti, 2003). Uygulamaya konan program, çok iyi hazırlanmış olsa da öğretmenlerin uygulamaya konan yabancı dil eğitimi programıyla ilgili yeterli bilgi ve eğitimi almamaları sebebiyle istenen başarı sağlanamamıştır. Daha sonraki yıllarda programın başarıya ulaşması için gerekli eğitim ve bilgilendirmeler yapılmıştır.

Dil eğitiminin önemli olduğunu çok önceden fark eden Almanya, 1960’lardan itibaren eğitime önem vermiş, eğitim alanında birçok yenilik yapmıştır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Ülkenin siyasi altyapısı nedeniyle bu yenilikler ülke içerisinde bölgelere göre farklılık gösterse de, eğitime verilen önem açıkça görülmektedir

(Bozavlı, 2013). Ayrıca, Avrupa Birliğine uyum sürecinde de Avrupa Birliğine üye olan birçok ülke, Avrupa birliğine uyumun gerektirdiği sürece adapte olarak yabancı dil eğitiminde birçok reform yapmıştır (Paker, 2012). Avrupa’da birçok ülke yabancı dil eğitimine ilköğretimde başlarken Norveç, Malta gibi bazı ülkeler öğrenci okula başlar başlamaz yani birinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimine başlarlar (Tok ve Arıbaş, 2008). Avrupa Birliği, üye ülkelerine tavsiye kararı olarak, sadece bir yabancı dili değil, iki hatta üç yabancı dili bilerek ilköğretimden mezun olabilmesini sunmuştur (Ekmekçi, 2019). Bu tavsiye kararın uyan İspanya gibi ülkeler, İngilizcenin yanında başka bir dili de öğrencilere öğrenme imkânı sunmaktadır.

Avusturya’da, Türkiye’de fen lisesi olarak uyguladığımız okul türleri, ilköğretim seviyesinde de başladığı görülmektedir. İlköğretim seviyesindeki bu tip okullara verilen ad “gymnasium” dur. Bu okullardan mezun olan öğrenciler iki dili tam olarak öğretilip mezun olurlar. Devamında lise kademesinde de bir dil yine zorunlu bir dilde mesleki dil olmak üzere iki dili daha öğrenerek liseden mezun olurlar (Sözen ve Çabuk, 2019). Ayrıca Avrupa’da bazı ülkelerde, ülkenin kendi içerisinde toplumsal farklılıklardan dolayı da yabancı dil eğitimi çeşitlilik göstermektedir (Paker, 2012). Fransa, Belçika, Avusturya gibi birçok farklı anadilin konuşulduğu toplumları barındıran bu ülkelerdeki eğitim sistemleri, toplumsal farklılık özelliklerine göre değişiklik göstermektedir (Genç, 2015). Bu ülkelerde bireylerin çift dilli olarak yetişmesi yabancı dil eğitiminde uygulamada farklılıklara sebebiyet vermiştir (Bozavlı, 2013).

Asya kıtasındaki ülkelere baktığımızda, Japonya, Tayvan ve Kore gibi ülkeler de yabancı dil öğrenmenin önemini anlamışlardır. Yine onlar da gelişen teknoloji ve sanayi hamleleri sebebiyle dünyayla iletişimde kalmanın gereği olarak İngilizce eğitimine önem vermişlerdir (Özçelik, 2020). Büyük otomotiv devlerinin, önemli ticaret şirketlerinin ve telefon firmalarının Asya’da olması bu ihtiyacı daha da artırmıştır. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla onlarda yabancı dil eğitimine ilköğretim ikinci sınıf kademesinde başlamışlardır (Butler, 2004). Öğretim yöntem ve teknikleri üzerine birçok araştırma yapıлып en uygun teknikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Japonya erken yaşta yabancı dil eğitimi için araştırmalara 1985’lerde başlamış, bunun sonucunda 1992 yılın da bazı pilot okullarda erken yaşta yabancı dil eğitimini uygulamaya koymuştur (Fennelly ve Luxton, 2011). Pilot okullarda uygulamaya konmasının sebebi, okul, altyapı, materyal ve öğretmen yeterliliği alanında eksikleri tespit etmekte (Ekmekçi, 2019). Bu uygulama sonucunda 2002 yılında erken yaşta yabancı dil eğitimi hayata tamamen geçirilmiş, bu verilen eğitimin amacı hedef dilde sorun çözebilme kabiliyetini artırmak olarak amaçlamışlardır (Genç, 2015).

Uygulama sonucunda öğretmen ve materyal eksikleri fark edilmiştir. Bir dönem ana dili İngilizce olan öğretmenlerin de yabancı dil eğitimine dahil olması ve her okula ana dili İngilizce olan bir öğretmen yerleştirilmesi düşünülmüştür ancak oldukça maliyetli olacağı gerekçesiyle bu fikirden vazgeçilmiştir (Fennelly ve Luxton, 2011). 2008’de yapılan bir araştırmayla ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim yeterliliği olarak yetersiz kaldığı düşünülerek, üniversitede İngilizce öğretmenliği eğitiminde revizyona gidilmiştir (Epçaçan, 2014).

Amerika Birleşik Devletlerine baktığımızda ise, Avrupa’da 1950-1960’larda başlayan erken yaşta yabancı dil eğitimi, 1980’lerde başladığı görülmektedir (Özcan, 2015). Ülkenin barındığı farklı toplumsal gruplar ve farklı dillerle beraber, göçmenlerin fazlaca olması, tek dilli bir anlayışın hâkim olmasına sebep olmuş, ülkede anadil haricinde başka bir yabancı dil öğrenimi gereksinimi hissedilmemiştir (Bozavlı, 2013). Yabancı dil eğitimi yardımcı bir ders olarak görülmekten öteye gitmemiştir. 1980’lerle başlayan yabancı dil eğitimi ile ilgili çalışmalar başlamıştır. Bu çalışmalar daha çok yabancı dil eğitimine ve yabancı dil öğrenimine farkındalığı artırmak, aynı zamanda bireylere yabancı dil öğrenme isteği oluşturmayı amaçlamaktadır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013).

#### **2.4. Uluslararası Bir Dil Olarak İngilizce**

Yapılan araştırmalar yabancı dil öğretimine verilen önemin Roma İmparatorluğu dönemine gittiğini göstermektedir (Sağlam, vd., 2011). Bu dönemden itibaren uzun yıllar boyunca ancak varlıklı ailelerin çocuklarının Yunanca ve Latince dersleri aldığı görülmektedir (Özkan, vd., 2014). Özellikle 17. yüzyıldan itibaren ülkeler arasındaki ticari, sosyal ve kültürel alanda etkileşim yaşanmasıyla beraber

yabancı dil eğitimi toplumun diğer kesimlerine de yayılmaya başlamıştır (Aslan, 2008). Bu tarihlerden itibaren dönemin ünlü düşünürleri tarafından eğitimin toplumun bütün bireylere yayılması gerektiğiyle ilgili önemli görüşler öne sürülmesi, bu gelişmelere olumlu katkılar sağladığı görülmektedir (Tetyana, 2020).

Yirminci yüzyılın başlarında, İngiltere'nin yayılmacı ve sömürgeci anlayışı aynı zamanda Amerika'nın güçlü yükselişi, Almanya başta olmak üzere dünya üzerindeki birçok ülkede özellikle İngilizce olmak üzere yabancı dil eğitimin yayılmasına neden olmuştur (Logie, 2004). Birinci ve ikinci dünya savaşından sonra oluşan siyasi ve ekonomik düzen iletişime olan ihtiyacı daha da çok artırmıştır (Güler, 2005). 1922 yılında Amerika "foreign Languages in elementary school" programını başlatarak yabancı dil eğitimi alanında önemli bir adım atmıştır (Sağlam, vd., 2011).

1900'lü yıllardan itibaren yabancı dil öğrenimine erken başlamanın dil ediniminde önemli olduğuyla ilgili görüşler ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu yıllarda Amerika ve Almanya gibi yabancı dil öğrenimine önem veren ülkeler, ilk kez ilkokulda yabancı dil öğrenimini başlatarak bu görüşlere ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Özellikle 1960'lı yıllarda "ne kadar erken o kadar iyi" görüşüyle yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamayla ilgili proje ve eğitim programlarına destek verilmeye başlanmıştır (Tetyana, 2020). 1990'lı yıllarda soğuk savaşın da bitmesiyle ülkeler arasındaki etkileşim ve siyasi ilişkiler artmasıyla yabancı dile verilen önem daha da artmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde "sonuç odaklı yabancı dil öğretimi" anlayışı yaygınlaşırken, dünyanın birçok ülkesinde okul öncesinde yabancı dil eğitimi başladığı görülmektedir (Özcan, 2015). Ayrıca ilkokulda bir ortaokul kademesinde de en az iki yabancı dil öğrenimi küreselleşen dünyanın vazgeçilmez bir gereksinimi olarak kabul edilmiştir (Tetyana, 2020). Siyasal, ekonomik ve kültürel alandaki etkileşimler göz önüne alındığında öğrenilmesi zorunlu görülen ilk dilin İngilizce olduğu kabul edilmektedir (Haznedar, 2004).

İngiltere ve Almanya gibi bazı ülkeler yabancı dil eğitimine ilkokul kademelerinde hatta okul öncesinde başlarken, Fransa ve İtalya gibi bazı ülkeler 1990'lı yıllardan sonra önce ortaokul sonraları ilkokul kademesinde başladığı görülmektedir (Gülşen, vd., 2014). Avrupa'nın veya dünyanın bazı ülkelerindeki

eyaletli yapı kendisi yabancı dil eğitimi alanında da gösterdiği görülmektedir (Aslan, 2008). Örneğin İngiltere’de bazı eyaletlerde yabancı dil eğitimine başlama yaşı üçüncü sınıf kademesi iken bazı eyaletlerde okul öncesinde bile yabancı dil eğitimine başladığı görülmektedir (Acat, vd., (2002). Yabancı dil eğitiminin uygulanışı ve ders programı da ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Kimi ülkeler yabancı dil eğitimini sadece okul içinde zorunlu olarak verirken, kimi ülkeler yabancı dil eğitiminin yaşam boyu alınması gereken bir eğitim olduğu düşüncesiyle okul haricinde kurslarla da yabancı dil eğitimini vermektedir (Akbulut, 2020). Bu ülkelerin en başında çok fazla göçmen nüfusuna sahip olan Almanya geldiği görülmektedir. Ülkeye farklı ülke ve kültürlerden gelen göçmen nüfusundan dolayı, yabancı dil eğitimini için kurslara çok fazla önem verdiği gibi, bu göçmen nüfusunun ülkeye çabuk adapte olup, ekonomiye katkı sağlamaları için Almanca eğitime de bilhassa önem vermiştir (Gülşen, vd., 2014).

## **2.5. Dil Nedir?**

Dil karmaşık bir olgudur ve uzun zamandır bu karmaşık olguyu açıklanmaya çalışılmaktadır (Aktı Aslan ve İzci, 2017). İnsanlık dilin ne olduğu ve iletişim sürecinin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili çeşitli cevaplar öne sürmüşlerdir.

İnsanoğlu, bilgilerini, üzüntülerini, sevinçlerini, mutluluklarını, arzularını, ümitlerini, isteklerini, duygularını birbirlerine hep aktarma ihtiyacı duymuşlardır (Akpınar, vd., 2012). Sevinçlerimizle, başarılarımızla, eğlenceli aktivitelerimizle mutluluklarımızı, üzüntülerimizle, kederli anlarımızla, başımıza gelen kötü olaylarla mutsuzluklarımızı paylaşma ihtiyacını her zaman hissetmişizdir (İbas, 2019). Bu duyguları ve çeşitli ifadeleri tanımlamak için kelimeler kullanılmaktadır. Dil, cümleler içinde kelimeleri birleştirme ve kelime odaklı bir iletişim sistemidir (İbas, 2019). Ayrıca söz öbekleri, yaratıcılık ve o dile ait kültürel özellikleri de barındırarak içselleşmesiyle ses sistemleri kalıbı olarak ta düşünülmektedir (Gömleksiz & Elaldi, 2011). Birçok dilbilimci, dille ilgili farklı tanımlamalar yapmıştır. Chomsky’ye göre (1988) dil, yetkin bir organ, Altınörs’e göre (2018) bir işaret sistemi, Humboldt’a göre (1963) yaratıcılığıyla düşünceye şekil veren bir organdır (Şahin, vd., 2013).

## 2.6. Ana Dil ve Yabancı Dil

Yabancı dil eğitiminde anadil ve yabancı dil kavramlarını bilmek ve bunlar arasındaki farklılıklara göre eğitim planını hazırlamak önem arz etmektedir (Altmışdört, 2013). Anadil, herhangi bir eğitim programına uygulanmadan, ihtiyacımızı ve iletişimimizi karşılamak için, çekirdek ailemiz içerisinde öğrendiğimiz ilk dildir (Küzeci, 2015). Yabancı dil birey tarafından daha önceden bilinmeyen dildir. Anadil öğrenildikten sonra birey tarafından öğrenilmeye çalışılan dil yabancı dil olarak tanımlanabilir (Pekkanlı & Kartal, 2010).

## 2.7. Yabancı Dilde Motivasyonun Önemi

Motivasyon, belli bir hedefe ulaşmak için davranışlarımızı harekete geçirip yönlendiren güç olarak tanımlanmaktadır (Acat, vd., 2002). Öğrenme, ancak istendik bir davranış olursa gerçekleşir ve kalıcılığı sağlanabilir (Akyüz, 2012). Yabancı dil öğreniminde de motivasyon oldukça önem arz etmektedir (Akbaba, 2006).

Yabancı dil öğreniminde öğrencileri motive etmek için birçok yol bulunmaktadır. Kendine yeni değerler katma, eğitim hedeflerine ulaşma, kariyerde istenen noktaya ulaşma, kültürlenme gibi birçok nedenlerle motivasyon farklılık gösterebilir. Ancak bunlardan en önemlilerinden biri dil öğrenme isteği ve bundan keyif almaları olduğunu söyleyebiliriz (Akyüz, 2012). Yapılan araştırmalar ayrıca göstermektedir ki, ülkemizde yabancı dil öğrenmenin en önemli motivasyon kaynağının, dil bilmenin iş bulma olasılığının artırması ve kariyer hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlandığının düşülmesidir (Ahmet, 2008).

Kişi yabancı dil aşamasındayken öğrenme ortamı, kişi özellikleri, eğitim programı ve öğretmenin becerisi de ayrıca motivasyon olarak değerlendirilebilir (Mehdiyev, vd., 2016). Sınıf ortamının yabancı dil öğrenen için ayrı bir motivasyon kaynağı olduğu yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur (Biçer, 2016). Ayrıca öğrenme hedeflerinin kişiden kişiye değiştiği, aynı zamanda kişiden kişiye ayrı bir motivasyon içerdiği görülmektedir. Hazırlanan eğitim programı ve öğretmenlerin öğrenenlere rehber niteliğinde bir motivasyon aracı olduğu da unutulmamalıdır (Yılmaz, 2012).

## 2.8. Yabancı Dilin Önemi

Dünya üzerinde konuşulan birçok dil bulunmaktadır. Diller iletişim için toplumların vazgeçilmez bir parçasıdır (Johnson, 2017). Dünya üzerinde bu kadar çok konuşulan dil varken ve iletişim birçok alanda toplumlar için çok önemli bir olguyken insanların birbirleriyle anlaşip iletişime geçmesi için ortak bir dil dünya için bir ihtiyaç haline gelmiştir (Bayraktar, 2014). Küreselleşen dünyada artık sınırların pek bir önemi kalmadığı görülmektedir. İnsanlar ticari, sosyal, kültürel ve seyahat amacıyla farklı ülkelere giderek farklı toplumlar ve kültürlerle iletişime geçmeye başlamıştır (Alpar, 2013). Bu iletişimsel ihtiyacı karşılamak için, dünyada en çok konuşulan ve kullanılan dil olarak İngilizce bu ihtiyacı karşılamaktadır (Yolcu, 2002).

Birçok kurumun ve özel sektörün, çalışanlarında görmek istediği özelliklerden biri, hatta yurt dışıyla ilişkileri içeren bir pazarla ticareti olan sektör ve kurumlar için özelliklerin başında gelmektedir (Büyükduman, 2001).

Toplumsal, sosyal ve kültürel gerekçelere de bakacak olursak yabancı dil öğreniminin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Yabancı dil bilen bir bireyin hayata bakış açısı ve olayları yorumlama kabiliyetinin, yabancı dil bilmeyen bireylere göre daha kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Gülşen, vd., 2014).

Bilimsel araştırmalarda yabancı dil bilmenin önemi daha da çok anlaşılmaktadır. Bilimsel araştırmalar yapılırken gerekli bilgilere ulaşmak, literatür araştırması yapmak ve araştırmayı sonuçlandırmak için yabancı dilin ayrı bir önemi vardır (Trimnell, 2005). Araştırma yapılırken kişinin anadilinden birçok bilgiye ulaşması mümkündür. Ancak araştırmayı derinleştirmek, daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak, farklı kaynakların farklı bakış açılarına ulaşarak araştırmayı zenginleştirmek yabancı dil bilmeyi gerektirir (Yavuzer ve Göver, 2012).

Ülkelerin siyasal ilişkilerinde, ülkeler arası antlaşmalarda ve politik görüşmelerde yabancı dil bilmenin önemi yadsınamaz (Karcı Aktaş, 2012). Diplomatik ilişkiler yürüten kişilerin yabancı dil bilmesi, ülkeler arasındaki anlaşmazlıkları gidermek ve aktarılmak istenen bilginin ve taleplerin anlaşılabilmesi için gereklidir (Gilakjani, 2012).

## 2.9. Erken Yaşta Yabancı Dil Dersinin Yeri ve Önemi

Ülkeler, toplumlar ve kültürler giderek gelişmekte ve insanlar iletişim ve ilişkinin artması ve bunun bir ihtiyaç haline gelmesi yabancı dil öğrenimini daha da önemli bir hale getirmiştir (Solak ve Semerci, 2015). Günümüzde yabancı dil öğrenimim bu kadar gerekli bir hale gelmesi, yabancı dil öğrenimi üzerinde birçok çalışma yapılmasına sebep olmuştur. Bu çalışmaların, yabancı dil öğrenimini daha da kolaylaştırmak, kalıcı, erken yaşlarda ve daha çabuk öğrenilmesine yönelik olduğu görülmektedir (Onursal, 2019). Yine aynı şekilde araştırmalar, dil öğrenimine ne kadar erken başlanırsa başarının da o kadar yüksek olacağını hatta anadil seviyesinde öğrenilebileceğini göstermektedir (Bayburt, 2012). Ancak şu da belirtilmelidir ki, erken yaşta yabancı dil eğitime başlanmasının avantajları olduğu kadar, yabancı dil eğitime erken yaş döneminden sonra veya yetişkinlik döneminde başlanmasının dezavantaj içerdiği ve imkânsız olduğu anlamına gelmemektedir (Nikolov, 2006). Erken yaş dönemi çocuğun yabancı dili öğrenmesinde çok önemli bir süreçtir. Çocuk bu dönemde bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel ve sosyal olarak özellikleri en üst düzeydedir ve aslında sadece dil öğrenmeye değil, fiziksel, kültürel ve zihinsel olarak birçok yeteneği edinmeye son derece açıktır (Ayık, 2019). Erken yaş döneminin hangi yaş aralığını kapsadığıyla ilgili birçok araştırma ve çalışma yapıldıysa da, bu dönem kişilerin gelişim düzeylerine göre farklılık gösterdiği düşünülmekle beraber ergenliğe girişle sonlandığı düşünülmektedir (Kara, 2004).

Dil öğrenmenin erken yaşta olması gerektiğinin en önemli sebeplerinden biri de dil verimliliğidir (Genç, 2015). Dil öğreniminde yaşanan gecikme, dilin, öğrenilen yabancı dile göre şekillenmesini zorlaştıracığı gibi o dile ait kelimelerin seslendirme özelliğini edinmede de başarıyı olumsuz etkileyeceği bilinmektedir (Ayık, 2019).

Yabancı dil öğreniminin birey üzerinde birçok olumlu yansımaları görülmektedir (Ekmekçi, 2019). Bu olumlu durumlardan birinin dil öğrenen bireylerin yaratıcı düşünce kabiliyetlerinin daha üst düzeyde olduğudur (Bayburt, 2012). Karşılaşılan sorunlara daha yaratıcı, kalıcı ve etkili çözümlerle etkisini gösteren dil öğrenimine erken yaşta başlamak çağdaş toplumun vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Genç, 2015).

Yabancı dil öğreniminin diğer bir olumlu katkısı ise sosyalleşmedir. Birey yabancı dil öğrenimiyle, daha önce oldukça dar ve kısıtlı olan iletişimini geliştirerek dünyaya açma şansı bulabilmektedir (Kahyaoğlu, 2013). Yabancı dil öğrenimiyle bireye gelen özgüven, ona sosyal ve kültürel olarak çok şey kattığı açıktır. Bu sosyal ve kültürel alan yabancı dilin sunduğu iletişim olanaklarıyla sağlandığı bilinmektedir (Unsworth, vd., 2015).

Yabancı dil öğreniminin kariyer basamaklarını daha emin adımlarla çıkma fırsatını sağlandığı günümüz toplumlarınca kabul edilmektedir (Paker, 2012). Günümüzde birçok şirket, devlet ve sivil toplum kuruluşu, önemli birçok yetki ve görevi verirken kişide aradığı en önemli özelliklerden birinin yabancı dil bilmesi olduğu bilinmektedir (Mackiewicz, 2002).

## **2.10. Yabancı Dil Öğreniminde Kritik Dönem Kuramı ve Varsayımları**

### **2.10.1 Kritik dönem kuramı**

Kritik dönem, üzerinde birçok araştırmalar yapılmış ve doğruluğu birçok dilbilimci ve araştırmacılar tarafından dil eğitiminde çok önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir (Özçelik, 2020). Bu kuram biyolojik ve nerolojik çalışmalarla kanıtlandığı gibi biodilbilimi ve sinirdilbilimi alanlarında yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir (Demirezen, 2003).

Dil ediniminde kritik dönemin en önemli savunucularından biri Lenneberg'tir. Ona göre, iki yaşından başlayıp ergenliğin sonuna kadar devam eden zaman dil ediniminde kritik dönemdir (Yuvaraja ve Gopinath, 2014). Savunduğu kritik dönem olgusuna göre, işitme konuşma, dinleme ve anlama becerileri ergenliğin sonuna kadar beynin her noktasına yayılarak beyin içerisinde kendine ait merkezler oluşturur ki bu sürece "bölgeleşme" denir. Ergenliğin sona ermesiyle de "odaklanma" sürecine girer (Demirezen, 2003).

Lenneberg, bir kişi bu kritik dönem sürecinde öğrenmeye başlarsa, yabancı dili hiç zorlanmadan öğreneceğini savunur (Kara, 2004). Ergenlik dönemi bitmeden yabancı dil eğitimine başlandığı takdirde, kişinin dil eğitiminde daha başarılı ve kalıcı dil edinimi gerçekleştireceğini, aynı zamanda daha hızlı bir şekilde

öğrenmenin gerçekleşip, istekli bir şekilde eğitime devam edeceğini savunur (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978).

Beyinde gerçekleşen bu öğrenme becerileri, beyinde bulunan neronların esnekliğiyle ilgilidir. Neronlar bu esnekliği ergenliğin bitimine kadar korur, ama ergenlik sonrası bu esneklik değişir ve öğrenme gerçekleşse de ergenlik dönemine göre zor, zahmetli ve daha uzun süre alacaktır (Çakıcı, 2010).

İşte bütün bu nedenlerden dolayı, Lenneberg dil eğitimine ne kadar erken başlanırsa, dil ediniminde o kadar başarılı ve kalıcı olunacağını savunur (Paker, 2012). Lenneberg'in kuramına uygun olarak erken yaşta yabancı dil eğitiminin önemini öngören Meb, 2012-2013 yılından itibaren ikinci sınıfta yabancı dil eğitimi başlatmak amacıyla yabancı dil eğitim programını uygulamaya koymuştur (Ali, 2008).

#### **2.10.2. Kritik yaş varsayımı**

Bu varsayım, tıpkı kritik dönem kuramı gibi, yabancı dil ediniminde erken yaşın önemli olup olmadığını üzerinde araştırma yapılmasıyla ortaya çıkmıştır (Özçelik, 2020). W. Penfield ve R. L. Roberts tarafından üretilen varsayıma göre, yabancı dil ediniminde kritik yaşın 12-13 olduğu savunulmaktadır (Demirezen, 2003). Yaptıkları araştırmaya göre, dil edinimde en önemli yaşın ilk 10 yıl olduğu vurgulanmakta ve varsayımda kritik dönem kuramı gibi ergenlik dönemi içerisinde beynin sol ve sağ tarafının hızlı bir şekilde geliştiği ve dil edinime açık olduğunu savunur (Ekmekçi, 2019).

#### **2.11. Dil Gelişim Yönleri ve Aşamaları**

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Dil sayesinde insanlar birbirleriyle iletişime geçip, sanat, spor, teknoloji, kültür gibi birçok alanla ilgili görüşlerini birbirlerine aktarabilmektedir (Kol, 2011). İnsan dil yeteneğini, yani konuşma kabiliyetini kullanarak düşüncelerini, duygularını, isteklerini karşıya aktarır.

Doğumundan itibaren insan dil yeteneği geliştirerek kullanır. Çocuklar hayata gözlerini açtıkları ilk günden itibaren etraflarından gelen sesleri anlamaya, bu seslere

tepki vermeye ve anadilini öğrenmeye çalışır (Goldin Meadow, 2005). Yani dil yaşantılarla deneyimlerle öğrenildiği aşikârdır. Çocuklar dili taklit yolunda özellikle anne babalarını daha sonra da diğer aile üyelerini taklit ederek öğrenilir (Dağabakan, Ö. & Dağabakan, 2007).

Çocuklar, doğumlarıyla beraber homurtu, hırıltı ve esnemeyle başlayan süreci, giderek kendini ağlayarak ifade etmeye çalışan, daha sonra çevresini gözlemleyip taklit ederek anlam kazandırmaya çalışan ve sonunda değişik duygu ve isteklerini karışık duygularını anlatan harika bir dil ve iletişim yeteneğine sahip olduğu görülmektedir (Tiryaki, 2013). Sözcükler, kavramlar ve nesnelerin sembolü olduğu gibi, sesler arasında da bağlantı kurduğu kabul edilmektedir (Johnson, vd., 1989). Dil, sözcük ve kavramların vücut bulmuş halidir.

Anlamsız seslerle başlayan süreç, çevreden gelen sesleri telaffuz etmeye çalışmayla ve onlara anlamlar yükleme çalışmayla devam eder. Ayrıca yapılan araştırmalar, çocuğun daha anne karnında sesleri duyduğunu ortaya koymaktadır (Modiri, 2010). Daha sonra çocuğun gireceği diğer ortamlar dil gelişimini etkileyecektir. Dil gelişimi kişiden kişiye farklılık gösterse de genel olarak üç yönde dil gelişimi olduğu kabul edilmektedir (Tokgöz, 2006).

### **2.11.1. Dil gelişim yönleri**

#### **2.11.1.1. Fonetik gelişim**

Çocuğun çevresiyle iletişim kurması için diğer harflere göre “b” ve “m” harflerini daha önce çıkardığı ve bu harfleri baba, anne demek için kullanıldığı düşünülmektedir (Tokgöz, 2006). Harflerin doğru hecelenerek kelimeler doğru telaffuz edilmesi olarak tanımlanacak bilecek fonetik gelişim, dil edinimi için oldukça önemlidir (Altan ve Oktay, 1997).

#### **2.11.1.2. Morfolojik gelişim**

Çocuğun heceleri düzgün kullanarak kelimeleri, kelimeleri kurallarına göre ve cümledeki yerlerine, vurgu, jest ve mimiklere dikkat ederek cümleleri doğru bir şekilde kullanarak gösterdiği gelişim özelliği olarak kabul edilmektedir (Huttenlocher, vd., 2002). Çocuğun kelimeleri ilk seslendirmeye başladığında sadece

“anne” diyerek, “anne acıktım” demeye çalışması yerine giderek bu cümleyi ve daha da karmaşık ve uzun cümleleri kuramaya başladığı beceri gelişimidir.

### **2.11.1.3. Semantik gelişim**

Çocuğun kelimeleri morfolojik özelliklerine göre kullanmaya başlamasından sonra, yani kelimeleri doğru yerlerinde kullanarak cümle oluşturmasıyla, kelimeleri doğru anlamlarıyla doğru yerde kullanmayı öğrenmesi olarak bilinmektedir (Kol, 2011).

Çocukta görülen bu dil gelişim aşamalarından sonra dil gelişim süreçleri hakkında da bilgi edinmekte fayda vardır. Bu gelişim aşamaları ve bu aşamalarda yaşanan değişim ve gelişimlerle ilgili bilgi sahibi olmak dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini anlamak için önem arz etmektedir.

### **2.11.2. Dil gelişim aşamaları**

#### **2.11.2.1. Yenidoğan dönemi ( 0-6 hafta )**

Çocuklar doğumlarıyla beraber bir ses yeteneğine sahiptir. İstem dışı sesler diyebileceğimiz ağlama, gülme, bağırma gibi tepkiler, bebeğin amaçsızca yaptığı eylemlerdir (Borensztajn, vd., 2009). Bu eylemleri yaparken bebeğin gösterdiği eylemler daha sonra konuşmasında önemli olacak ağız, solunum gibi organların gelişmesine fayda sağlayacaktır (Greiner, 1998). İlk üç haftalık dönemde bebeğin çıkardığı anlamsız sesler farklılaşır, ancak anne bu seslerden yola çıkarak artık bebeğin acıktığını veya bir yerinin ağrıdığını anlayabilmektedir (Loban, 1976).

#### **2.11.2.2. Agulama dönemi ( 6-12 hafta )**

İkinci ayın başlamasıyla beraber bebekler daha çok ünlü harfleri kullanarak sesler çıkarmaya başlarlar ki bu dönem agulama dönemi olarak isimlendirilmektedir (Güneş, 2011). Bu sesli harfler genellikle “a, o, u” harfleridir veya bu sesli harflerin yanına yumuşak sessiz harfler olan “s, k, g” harfleriyle beraber de kullanılabilir (Keskin, vd., 2015). Bu sesler dünyanın her yerindeki çocuklarda görülebilir ve genellikle çocuğun rahat ve mutlu olduğu durumlarda çıkardığı sesler olduğu bilinmektedir (Tokgöz, 2006). Bu dönemde bebek anne babayı dinlemeye başladığı gibi kendi toplumunun diline yakınlaşmaya başladığı

dönem olarak kabul edilmektedir (Tyler, 2014). Bebek anne, baba veya çevresi tarafından çıkarılan seslere agulama, mırıldanma gibi seslerle karşılık vermeye çalışır ve bu durumda bebek mutlaka anne, baba veya çevredeki kişi tarafından konuşularak karşılık verilmeli, teşvik edilip, uyarılmalıdır (Çakır, 2013).

### **2.11.2.3. Cıvılda-mırıldanma dönemi ( 12-36 hafta )**

Sesli ve sessiz harflerin kullanımının artarak, bu harflerden oluşan tek hecelerin ortaya çıktığı dönemdir. Bu dönemde ses mekanizmasının kontrolü biraz artığı görülmektedir (Keskin, vd., 2015). Yine bu dönemde, seslerin herhangi bir anlamı ve yapısı bulunmamaktadır (Kol, 2011).

Cıvılda-Mırıldanma döneminin ilk dönemi evrensel, yani dünyanın her yerinde farklı yörelerindeki çocuklar birbirlerine benzer sesler çıkarıp benzer davranış gösterme eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir (Çakır, 2013). Cıvılda-Mırıldanma döneminin sonlarına doğru, çevresiyle uyumlu olarak, bu kez çıkarılan heceler çevrelerinden duyulan seslerin ritimleriyle, tonlama ve vurgularıyla uygunluk gösterdiği görülmektedir (Tokgöz, 2006). Çocuğun heceleme başlması veya bırakması çevresindeki etkileşim oranıyla ve kişisel beceriyle ilgilidir. Çocuk genel olarak sekizinci ayın veya on iki ayın heceleme bırakabilir. Cıvılda-Mırıldanma döneminin sonuna doğru üretilen sesler çocuğun kendi diline ait gerçek sözcüklerdir (Güneş, 2011).

### **2.11.2.4. Ses-sözcükler dönemi ( 9-12 ay )**

Bu dönemde çıkarılan sözcüklerin herhangi bir anlamı olmasa da çocuk sözcük ve hecelere anlam yüklemektedir. Bu ilk sözcükler normalde anlaşılmayan çocuk tarafından anlam yüklenen ve çocuk tarafından anlaşılan “jargon” adı verilen sözcüklerdir. İlk sözcüklerin ortaya çıkarak hece ve sözcüklerin bolca tekrarlandığı dönem olarak bilinmektedir (Piaget, 1972). Yetişkinlere benzer ses tonu çıkartarak kelime hazinesi geliştirmeye başlamıştır (Boroditsky, 2001). Bu dönemde çocuğun kelime hazinesi yaklaşık 5-10 kelime arasında olduğu düşünülmektedir (Goldin Meadow, vd., 2015). Çocuk daha önceki dönemlerde söylediklerinin anlamı olup olmadığı farkında değildir, ancak bu dönemde kullandığı sözcüklerin bir anlamı olduğunun farkındadır ve bir karşılığı olduğunu bilmektedir (Johnson, vd., 1989).

#### **2.11.2.5. Tek sözcük**

Daha önceki dönemlerin tamamlanmasıyla beraber, çocuk bir yılını bitirmiş ve konuşma için gerekli olan kaslar yeterli bir gelişim göstermiştir (Huttenlocher, vd., 2002). Çocuk bu dönemde bir yetişkinin durum veya olaya yüklediği anlama paralel olarak kullanılan sözcükleri öğrenir ve doğru şekilde kullandığı görülmektedir. Bu dönemde çocuk yaklaşık 30 kelime öğrenir ve öğrenilen kelimeler çocuğun yaşam çevresini ilgilendiren kelimeler olup, bu kelimeler genellikle isimlerden oluşmaktadır (Borensztajn, vd., 2009). Çocuğun anladığı sözcük sayısı ürettiği sözcük sayısından açıkça daha fazla olduğu görülmektedir.

Çocuğun çıkardığı ilk sözcükler “baba, mama, dede” gibi çevresiyle ilgili etkileşim içerisinde olduğu kelimelerdir (Greiner, 1998). Burada kullanılan tek sözcükler aslında çocuk anlatmaya çalıştığı bir cümledir. Çocuk burada sadece “anne” demeye, “anne acıktım”, “anne uf”, “anne bak” gibi farklı anlamlarda cümleleri anlatmaya çalışmaktadır (Baykara, 2016).

#### **2.11.2.6. İki sözcüklü birleşimler**

Genellikle ikinci yılın son altı ayı yeni sözcükler öğrenme dönemidir ve bu dönemde çocuk iki sözcüklü ifadelerde bulunmaya başlamaktadır (Loban, 1976). Sözcüklerin birbirleriyle olan bağlantılarını fark ederek birleştirirler, böylelikle ilk dilbilgisi kurallarını kullanmaya başlarlar. Bilişsel olarak belli bir düzeye gelen çocuk sözcükler arasındaki bağlantıyı “anne süt”, “baba gel”, “süt yok” gibi basit sözcük birleşimleriyle sergilerler (Piaget, 1972).

Bu dönemde isimlerin yanında sıfat ve zamirlerin bazılarını da öğrenerek bazı sözcükleri de hareketlerle anlatmaya çalışır (İlhan, 2005). Kurdukları cümlelerin çoğu olumsuz ve soru cümlelerinden oluşur. Öğrendikleri kelime sayısı yüze kadar ulaştığı görülebilmektedir.

#### **2.11.2.7. 2-3 Yaş dönemi**

Kelime hazinesi ve dilbilgisi bakımından en hızlı gelişmenin yaşandığı dönem olarak bilinmektedir (Boroditsky, 2001). Bu dönemde daha önceki dönemde öğrendiği kelimelere nazaran daha fazla kelime öğrenerek öğrendikleri isimlerin

sonuna takılar getirmeyi, zarfları kullanmayı ve fiil çekimlerini de yaparak dilbilgisi kurallarının bir kısmını daha kazandığı görülmektedir (Little, 2003).

Bu dönemin başlarında çocuğun öğrendiği kelime sayısı iki yüz elli civarındayken sonlarına doğru bin kelimeye kadar çıkabildiği gözlemlenmektedir (Johnson, vd., 1989). Bu dönemde artan kelime sayısı ve öğrenilen dilbilgisi yapılarıyla iki sözcüklü ifadelerden üç ve dört sözcüklü hatta beş sözcüklü ifadeler kullanabilmektedir. “baba bu ne?”, “o benim annem” gibi cümleler oluşturmaya başlamaktadırlar (Huttenlocher, vd., 2002). Çocuğun kurduğu bu tümcelere telegrafik tümce de diyebildiğimiz için bu dönem telegrafik dönem olarak ta bilinmektedir (Borensztajn, vd., 2009).

#### **2.11.2.8. Tam cümleler**

Bu dönemin başlarında çocuklar isimleri, sıfatları, zarfları, zamirleri, bağlaçları ve ekleri öğrenerek kurdukları cümleleri zenginleştirir ve daha uzun cümleler kurmaya başladığı görülmektedir (Edelenbos ve Kubanek, 2009). Kurulan cümlelerin içinde barındırdığı duyguya göre ses tonunu yükseltip alçaltır, vurgulama yapıp, cümle içerisindeki kelimelerin anlamlarına uygun olarak tepkilerini ayarlayabildiği görülür (Yazıcı ve Temel, 2011). Bu dönemin başlarında kazanılan geniş, şimdiki, geçmiş ve gelecek zamanda ifadeler kurabilse de öğrenilen bu zaman karmaşasına paralel olarak kurulan cümlelerde karmaşık görülebilir. Bu karmaşıklık çocuktan çocuğa bilişsel becerilerine bağlı olarak genellikle dört yaşına doğru aşıldığı gözlemlenmektedir (Lawes, 2000).

Soru sorulduğunda gerekli cevabı verebildiği gibi konuşulan konuyu da değiştirebilir (Erdoğan, 2005). Bu dönemde çocuk kendi kendine soru cevap yaparak diyaloglar oluşturduğu da gözlemlenebilir (Byram & Doyé, 2005). Dört-beş yaş aralığında çocuk “büyük-küçük” gibi zıt anlamlı kelimeleri öğrenerek karşılaştırma yapabilir.

Beş-altı yaş aralığında çocuğun kelime hazinesi iki bin dolaylarında olduğu gözlemlendiği gibi bu kelimelerin telaffuzunu büyük oranda doğru yaptığı görülmektedir (Whyte, 2011). Bu dönemde çocuk bir yetişkinin becerisini andıran

seviye ulaştığı gözlemlenerek, çekim kuralları ve kişi zamirlerini doğru bir şekilde kullanıp, doğru cümleler yapabilmektedirler (Cengiz, vd., 2017).

## **2.12. Dil Gelişim Yaklaşım ve Kuramları**

### **2.12.1. Psikolinguistik kuram**

Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik yönlerden inceleyerek, insanların doğuştan dil öğrenme yeteneğine sahip olduğunu savunan kuramdır ve en önemli temsilcileri Chomsky ve Lenneberg'dir. Onlara göre, insanın dünyaya gelmeden, dil konuşmak üzere ona bir yetenek verildiği kabul edilmektedir (Chomsky, 2003; Lenneberg, 1992). Chomsky, bu görüşlerini bir aşama daha ilerleterek, çocuğun doğuştan bütün dilleri bildiğini, böyle bir kabiliyeti olmasına rağmen, çocuğun çevresiyle olan iletişimden dolayı ana dilini öğrenmek zorunda kaldığını ifade etmiştir (Can, 2009). Çocuk çevresinde iletişim halinde olduğu birileri olduğu sürece her türlü koşulda dili öğreneceğini vurgulamaktadır (Temizyürek, 2008). Çocuk sadece kelime gruplarını değil, deneme ve yanlışlarını başkalarıyla konuşmalarında tespit edip düzelterek dil kurallarını da öğrenmektedir.

Chomsky “üretkenlik kuramını” savunarak, dildeki sınırlı sayıdaki öğelerle sınırsız tümceler kurulabileceğini ifade etmektedir (Cengiz, vd., 2017). Çocuğun dil kurallarını öğrenmedeki başarısını bu kurama bağlayarak, çocuğun yaratıcılık becerisini bu kuramla ilişkilendirmektedir (Can, 2009). Bu kuramın destekçilerinin yaptığı araştırmalara göre, çocuk dilin gramer yapısını, öğrendiği konuşma yapılarından çıkarımlarda bulunarak öğrendiğini ortaya koymaktadır (Çakır, 2013). Chomsky'ye göre dilin gelişimi, çocuğun biyolojik gelişimiyle doğru orantılıdır. Örneğin çocuk yürüme yeteneğini kazanmasıyla, iletişim kurduğu çevre daha da genişleyerek dile maruz kalma miktarı ve olasılığı da artarak dil daha da fazla gelişim göstermektedir (Whyte, 2011).

### **2.12.2. Davranışçı görüş (Öğrenme kuramı)**

Bu kurama göre çocuklar uyaranlara verilen tepkilerle ve çevrelerindeki konuşmaları gözlemleyerek dili öğrenebileceğini savunmaktadır (Jantscher & Landsiedler, 2000). Bu kuram, uyaranlara karşı oluşan tepkilerle öğrenmenin gerçekleşeceğini ileri sürmektedir (Li, 2007). Davranışçılar, bilimsel yöntem olarak,

ancak ölçülebilen ve gözlemlenebilen davranışlar üzerinde inceleme yapılabileceğini savunur. Onlara göre dil taklit yolu ile öğrenilebilir (Kol, 2011).

Çocuğun çıkardığı sesler doğumuyla beraber ilk yılın sonuna doğru anadil seslerine benzemeye başladığı görülmektedir. Bu ilk yıl içerisinde aile ve yakın çevre çocuğa bir rol modeldir ve çocuğun çıkardığı sesleri, anadil heceleriyle pekiştirerek, çocuğun zamanla pekiştirilen ve pekiştirilmeyen sesleri fark etmesinde oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Şeker, vd., 2013). Hecelerin pekiştirilmesi ve çocuğun bu pekiştireçleri taklit yolu ile öğrenmesini, kelimeler, kelimelerin dizilişi, gramer yapısı takip edip bu yolla dili öğrenildiği savunulmaktadır (Can, 2009). Davranışçılar, buradaki pekiştireçlerin, sadece çocuğun çevresindeki bireylerin eylem ve söylemleriyle değil, çocuğun hoşuna gidecek herhangi bir durum veya söylem de olabileceğini vurgular (Arı, 2015). Örneğin, şekeri seven ve ablasından şeker sözcüğünü duyan çocuk, ilk zamanlarda şeker kelimesini tam olarak telaffuz edemese de, şekerle duyduğu haz ve istek pekiştireçleriyle, bu kelimeyi zamanla öğrenebilecektir (Hunkins ve Ornstein, 2014).

Davranışçılar, gözlemlenip, ölçülemeyen zihinsel ifadelerle ve davranışlarla ve hislerle ilgilenmemektedir. Dil gelişimi ve öğreniminde, pekiştirme, model alma ve biçimlendirmenin etkisi üzerine durmuşlardır (Asım, 2015). Bu noktada Chomsky, davranışçıların koşullanma modeliyle ilgili ciddi itirazla bulunmaktadır. Ona göre, dil karmaşık bir olaydır ve basit bir şekilde taklit veya pekiştirmelerle açıklanamaz (Çakır, 2013). Chomsky, dilde yaratıcılığı vurgulayarak, çocuğun daha önceden görmediği hece, kelime ve cümle kalıplarını taklit edemeyeceğine göre aynı zamanda görmediği bu kalıplar pekiştirilemeyeceğine göre dil gelişimi ve öğrenimini pekiştirme, model alma veya biçimlendirmeye açıklanmasının mümkün olmadığı belirtmektedir (Tyler, 2014).

### **2.12.3. Bilişsel kuram**

Bilişim, hayal kurma, problem çözme, düşünme, kavramsallaştırma ve dil gibi birçok zihinsel eylemleri içermektedir (Li, 2007). Bilişin çok önemli bir etken olduğu önce Piaget tarafından savunulan bir görüştür. Bu kurama göre çocuğun doğumuyla beraber giderek gelişen biliş, dil gelişimi ve çocuğun dilini geliştirmesine etkilediği,

ayrıca dil gelişiminin bilişsel gelişime bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Jantscher ve Landsiedler, 2000). Yine bu kurama göre, kalıtım, olgunlaşma ve çevre etkisi dil gelişiminde önemlidir.

Dil öğreniminin ilk aşamasında çocuklar edilgen bir durumda görülüp, üretme ve öğrenmeden uzaktırlar. Onlara göre çocuklar zaman içerisinde dil kavramalarını ve anlayışlarını geliştirerek söylemek istediği ifadeleri söyleyebilen, sözcükleri cümle içerisinde etkili bir şekilde kullanma kabiliyetleri edinmektedirler (Demeuse ve Strauven, 2013). Piaget bilişsel gelişim üzerinde birçok araştırma yaparak, bilişsel gelişimin birbirini takip eden dört evreden oluştuğunu vurgulamaktadır (Kol, 2011). Piaget'e göre bu evreleri ve bilişsel gelişimi etkileyen, uyum, yaşantı, olgunlaşma, örgütlenme ve dengeleme gibi faktörler oldukça önemlidir ve kişiden kişiye değişim göstermektedir (Budak, 2016). Ona göre çocuk bu evrelerden geçerek bilişsel yapısı, benmerkezcilikten üretken ve içselleştirilmiş bir yapıya, somuttan soyuta dönerek bilgi ve dolayısıyla dil edinimi sağlamaktadır. Bu evreler, duyuşsal motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi olarak sıralanmaktadır (Temizyürek, 2008).

Sıfır-iki yaş dönemini kapsayan duyuşsal motor döneminin başında çocuk kendini dış dünyadan farklı olarak görmez ve etrafında olup bitenlerden haberdar olmadığı gibi çevresindeki nesnelere de farkında değildir (Kandemir ve Şükran, 2017). Dönemin başında amaçsız ve refleksif olan davranışlar, zaman geçtikçe amaçlı olmaya başlar (Demeuse ve Strauven, 2013). Örneğin çevresindeki nesnelere fark edip onları incelemeye başlar. Nesnelere tutar, bırakır, onları fark edip gözlemler (Baysal ve Gürbüz, 2020).

İki-yedi yaş dönem aralığı işlem öncesi dönemdir ve bu dönemde eylemleri fiziksel olarak yapmadan önce, zihnen içselleştirerek, kendi mantık ilkelerine göre yorumlayarak organize etmektedir (Küzeci, 2015). Bu dönem benmerkezci olduğu gözlemlenen çocuk, kendini evrenin merkezinde görerek, onun istediği ve yaptığı her şeyi doğru kabul ettiği görülmektedir (Hashimoto, 2012). İki-dört yaş aralığında dil hızla gelişir ve çocuk bu dönemde öğrendiği kavramları kendine göre anlam sallaştırır. Üç yaşında çocukta sosyalleşme başlar ve bu dönemde yaşanan etkileşimle çocuğun dil gelişimi daha da artmaktadır. Bu dönemde çocuğun hayal gücü oldukça

üst düzeydedir. Çevresindeki nesnelere, yaşam alanında olmayan farklı nesnelere benzettiği görülmektedir (Melanlioğlu, 2012). Örneğin portakalı topa benzetmesi buna bir örnek olarak gösterilebilir.

Dört yaşında sonra çocuğun kendine göre anlamlaştırdığı nesnelere fark ettiği ve bu nesnelere yorumlayarak gruplara veya sınıflara ayırdığı görülmektedir (Erdener, 2009). Bu dönemde toplama gibi çocuğun bazı sayısal kavramları anlayıp uygulayabildiği görülmektedir.

Somut işlemler dönemi yedi-on bir yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk soyut olmasa da somut problem çözme kabiliyetinin geliştiği görülmektedir (Yazıcı ve Temel, 2011). Nesnelere üzerinde ve problemleri somutlaştırarak problem çözme kabiliyetini elde eden çocuk bir bütünün parçaları hakkında yorum yapabilir (Edelenbos ve Vinjé, 2000). Çocuklar bu dönemde yaptıkları eylemlerde, geçmişe göre daha mantıklı kararlar aldığı görülmektedir.

On iki yaş ve üzeri soyut işlemler dönemidir ve bu dönemde birey ergenliğinde etkisiyle aldığı kararların en mantıklı kararlar olduğunu ve herkesin kendisi örnek alması gerektiğini düşünmektedir (Baldauf, vd., 2011). Sevgi, nefret, hız, zaman gibi soyut kavramlar üzerinde fikirlerini açıklayabilir ve yorumlamalarda bulunabilir.

### **2.13. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri**

Sözlüğe bakıldığında yöntem ifadesi “bir amaca ulaşmak için izlenen yol, politika, sistem, kurallar” olarak tanımlandığı görülmektedir (Temizöz, 2008). Eğitim sisteminde ise yöntem ifadesi, bir eğitim yaklaşımının uygulanış olarak tanımlanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Yani yaklaşım uygulanması gereken eğitim sistemi için geliştirilen düşünce ve fikir akımıyken, yöntem bu yaklaşımların sahaya, öğretmen ve öğrencinin rolü, materyaller, etkinlikler olarak yansımalarıdır (Mehmet, 2010). Bu yöntem ve tekniklerin bazıları ilk kez uygulanmaya başladığı günden beri kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Ancak zaman, ortam, bireyler, sistem, günün ihtiyaçları ve özellikle gelişen teknolojiyle gelişen eğitimde değişim ve gelişim ihtiyacının sürekli devam ettiği görülmektedir (Uslu, 2005). Ülkemizde, özellikle son 25 yıldır dil eğitimi üzerine oldukça emek harcadığı, ama istenen sonuca ulaşamadığı görülmektedir. Ülkemizde Avrupa birliği münasebetiyle

gelişen ilişkiler sebebiyle dil eğitiminin önemi daha da artarak özellikle iki binli yıllarla beraber birçok yeni yaklaşım ve eğitim sistemi uygulamaya konulmuştur. 2012 yılıyla beraber ikinci sınıf kademesinde yabancı dil öğretim programı uygulamaya konmuştur (Şanal, 2017).

Yabancı dilin nasıl öğretilmesiyle ilgili birçok araştırma ve tartışma olmuş, bu nedenle birçok yöntem ve yaklaşım geliştirilmiştir (Aktaş, 2005). Yabancı dil eğitiminde istenen başarıya ulaşmak için, hâlihazırda uygulanmakta olan yöntem ve yaklaşımları bilmek ve bu yöntem ve yaklaşımlardaki eksikleri ve olumlu yönleri belirleyerek gelişen çağa ve gereksinimlere uygun olarak yeni yeni yöntem ve yaklaşımlar belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu bakımdan yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Yabancı dilde kullanılan yöntem ve teknikleri sınıflandırmak gerekirse bu sınıflandırmanın en eskisi geleneksel yöntem ve yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Aktaş, 2004). Geleneksel yaklaşım ve yöntemler yabancı dil öğretiminde kullanılan en eski yöntem ve yaklaşımlardır. Bu yöntem ve yaklaşımlarda daha çok dil kuralları ve bu dil kurallarının nasıl öğrenileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca kelime bilgisi ve cümlenin nasıl çevrileceği de bu yaklaşım ve yöntemlerin üzerinde durduğu diğer önemli tekniklerdir (Krahnke, K. (1987). Geleneksel yaklaşım ve yöntemlerde “dil kurallarını öğrenin dili en iyi şekilde kullanıp öğreneceği” savunulur. 1950’li yıllarla beraber davranışçı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Uyarıcı-tepki ilişkisini temel alan bu yaklaşım, dilin ezberleme, tekrar, taklit ve şartlanma yollarıyla öğrenilebileceğini savunarak, dili bir davranış biçimi olarak ele almıştır (Lawes, 2003). Teknolojinin gelişmesi ve ikinci dünya savaşından sonra ülkelerin birbirleriyle iletişiminin artmaya başlamasıyla dilde iletişim kurma gerekliliği ve amacı ortaya çıktığı görülmektedir. Bu dönemde yabancı dil iletişim için bir ihtiyaç ve zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır (Hendrickson, 1978). Dil iletişiminin temel unsuru olarak görüldüğü gibi aynı zamanda dil günlük yaşamda da kullanılmaya başlanmıştır (Göçer, 2015). Günümüzde ise dil sosyal bir iletişim aracı olarak görülmüştür. Bireylerin toplumda sahip oldukları rolleri ve görevleriyle ilgili yerine getirilmesi gereken etkinlik ve projelerle, dil bireylerin sosyal, zihinsel ve

duygusal becerilerini geliştirdiği bir iletişim aracı olarak görülmüştür (Kabadayı, 2003). Son yıllarda ise, günümüze kadar ulaşan teknik ve yaklaşımlarla elde edinilen tecrübelerin sınıfa aktarılması, bireylerin dili yaşayarak, uygulayarak ve edinerek öğrenmesi gerektiği önemli olduğu düşünülmektedir (Yaşar, 1989). Teknolojinin, bütün nimetlerinden yararlanılarak, hızla gelişen çağa ayak uydurması, aynı zamanda kendini sürekli güncel tutup ve bilgiye nasıl ulaşacağı konusunda gerekli altyapıya sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Şanal, 2017).

### **2.13.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi**

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en eski yöntemlerden biridir. Bu yöntemde, en ince ayrıntılarıyla dilbilgisi kuralları öğretilmiştir. Ayrıca çeviri yöntemi kullanılarak öğrencinin dili kullanması ve uygulaması hedeflenmiştir (Yang, 2010). Bu yöntemde dil öğrenmenin amacı iletişim olmadığı gibi dil eğitiminde dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmediği görülmektedir (Demirel ve Kaya, 2015). Öncelikle dilbilgisi kuralları verilir daha sonra da cümle içerisinde gösterilmiştir. Ardından hedeflenen metinle ilgili çeviriler yapılmaya çalışılmaktadır.

Bu yöntemin asıl amacı, döneminde ortaya konan edebi eserleri çevirip anlamak ve bilgi sahibi olmak amacı güttüğü görülmektedir (Güneş, 2011). Bu yöntem iki dil birbirleriyle karşılaştırılarak hedef dilden kaynak dile çeviri yapılmaktadır. Öğrencilere öğrenilen dilbilgisi kurallarının daha da iyi öğrenilmesi için bir metin üzerinde çalışmalar yaptırılır (Göçen, 2020). Aynı zamanda bu metin üzerinde daha önce belirlenen hedef kelimeler bulunmaktadır (Yang, 2010). Bu metinlerle ilgili soru cevap yapılması, metinlerde kullanılan kelimelerle ilgili eşanlam ve zıt anlam çalışmaları, metinlerle ilgili yazı çalışmaları ve kelime ezberleme bu yöntemde kullanılan diğer tekniklerdendir (Yüce, 2005).

Bu yöntemle ilgili yapılacak en önemli eleştirilerden biri öğrenci öğrenme sürecinde tamamen pasif durumunda olması ve öğretmenin tek otorite olarak görülmesidir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu nedenle zaten konuşma ve dinleme becerilerine yer vermediği gibi, öğrencinin konuşma ve dinleme becerilerini elde etmesi için aktif öğrenime katılması gerçeğini göz ardı ettiği görülmektedir (Göçen, 2020).

Dilbilgisi yöntemlerinin öğretimi ve iki dilin karşılaştırılarak yapıldığı çeviri yöntemiyle öğrencinin okuma ve yazma becerisi geliştiği görülmektedir (Yüze, 2005). Ancak dilin diğer becerileri olan konuşma, dinleme ve telaffuz becerileriyle ilgili herhangi bir şey yapılmadığı için dil öğrenimi tam olarak gerçekleştirilememektedir (Aliohani, 2017).

Sınıf içerisinde kullanılan dil, yani eğitim dili öğrencinin anadilidir. Öğrenilen yabancı dille ilgili aktarılmak istenen tüm bilgi ve kurallar, öğrencinin ana diliyle aktarılır (Mangubhai, 2004). Bu kurama göre, öğrenci yaptığı hatalar hemen düzeltilmelidir.

### **2.13.2. Direkt yöntem**

Dilbilgisi-çeviri yönteminin aksine, anadil kullanılmadan, hareket ve işaretlerle yabancı dilin aktif şekilde kullanılmasıyla öğretilebileceği savunulur (Moeller ve Catalano, 2015). Dilbilgisi kurallarının direk verilmesi yerine, yabancı dilin sınıf içerisinde kullanılması teşvik edilerek, öğrencinin yabancı dilin kullanımı sırasında farkına varmadan dilbilgisi kurallarının öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır (Cerezal Sierra, 1995). Kelimeler, işaretler, mimikler, vücut dili ve görsel materyallerle öğretilmelidir. Öğrenci hata yaptığında ona hatasını düzeltme şansı verilerek hatasının farkına varması sağlanmalıdır (Demirel ve Kaya, 2015). Öğrencinin anlamadığı konu direk anlatılmak yerine, öğrencinin hedef dil üzerinde düşünme ve yaratıcılığı artması sağlanarak öğrenciye kendi kendine konuyu anlama şansı da verilmelidir (Yalden, 1987). Öğrencinin bilgiyi keşfetmesi sağlanması için, dilbilgisi kurallarının önceden verilmesi yerine, cümlenin önce verilip öğrencinin bu cümle içerisindeki farklılıkları görebilmesini sağlayarak kuralları kendisinin keşfetmesi beklenmelidir (Yaşar, 1989). Dilbilgisi-çeviri yönteminde kültür ve hedef, sanatsal yazılarken, düzvarım yönteminde kültür, öğrencinin günlük yaşamını ilgilendiren ve etkileyen ifadelerdir (Güneş, 2011). Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin yanı sıra telaffuz becerilerinin de önemli olduğunu bu yöntemde, bu becerilerin hepsinin de geliştirilmesi için çalışmalar ve teknikler uygulanmaktadır (Kabadayı, 2003). Dilbilgisi kuralları için boşluk doldurma, konuşma becerilerinin gelişmesi için yapılan hatalar düzeltip tekrar söylemek ve kelimeleri cümle kurarak öğrenmek gibi teknikler kullanılmaktadır (Postoysky, 1975).

Bu yöntem dört dil becerisini aynı tıpkı bir çocuğun dil becerisini geliştirmeyi amaçladığı için eleştirilmektedir (Aktaş, 2004). Çünkü bir çocuğun anadili öğrenme şartları bir yetişkinin veya herhangi bir öğrencinin dil öğrenme becerisi geliştirmesi için istenen şartlar ve ortam sağlamakta yetersiz kalacağı savunulmaktadır (Yalden, 1987).

Yöntemin en önemli başka bir avantajı da öğretmen merkezli olmasıdır. Bu nedenle yöntemde başarıya ulaşmak için öğretmen bilgi ve becerisi önem arz etmektedir (Yüce, 2005).

Öğrenciye dilbilgisi kuralları verilmediği için öğrenci cümleleri kendi dilinin mantığına göre kurabilmektedir (Aktaş, 2005). Bu da dilin kurallarının yanlış öğrenilmesine sebep olmaktadır.

### **2.133. İşitsel yöntem**

Birinci dünya savaşından sonra, Amerika birçok ülkede askeri üsler kurmuş ve bu ülkelerle ilişkilerini geliştirmeye başlamıştır. Ülkeler arasında kurulan bu ilişki, iletişimi bir ihtiyaç haline getirmiş bu nedenle ülkelerin dillerini öğrenmek son derece önemli olmuştur (Reinhardt, 2018). Ancak hâlihazırda uygulanmakta olan program, yöntem ve teknikler askerlerin bu ülkelerin dillerini öğrenmede beklenen başarıyı gösteremediği için bu yöntem geliştirilmiştir (Fauziati, 2008). Yöntemin başarılı olduğu görüldükten sonra ikinci dünya savaşından sonra okullarda da uygulamaya geçilmiştir. Davranışçı ve yapısalcı görüşlerin etkisinde kalan yöntem, dil öğrenmenin dinleme ile başladığını savunarak, dinleme, anlama ve konuşmaya diğer becerilerden daha fazla önem vermektedir (Yalden, 1987).

Bu yönteme göre hedef dil diyaloglarla öğrenilmeye başlanmalıdır. Diyaloglar günlük hayatta kullanılan ifadeler seçildiğinden kullanılan ve öğrenilen kelimeler sınırlıdır (Postoysky, 1975). Seslendirmenin diyalog çalışmalarıyla ve doğru bir şekilde telaffuz için öğretmen tarafından veya ses kayıtlarıyla öğrencilere önce dinletilmesi, daha sonra da öğrencilerden bu seslendirmeleri kendileri yapmaları istenerek telaffuzları öğrenmesi ve tekrarlarla öğrenilen telaffuzların pekiştirilmesi önemlidir (Reinhardt, 2018).

Bu kurama göre dilbilgisi çalışmalarına zaman ayırmak vakit kaybıdır ve öğrenci dilbilgisi kuralları kendi keşfetmelidir (Uslu, 2017). Her dilin kendi yapısı vardır ve bu yapılar anadil ve hedef dil karşılaştırılarak öğrenilmelidir. Çalışmalar basit örneklerle başlanmalı ve aşama aşama istenen seviye ulaşılma amaçlanmalıdır (Yüce, 2005). Bir birey doğumuyla beraber anadilini öğrenirken kazandığı becerilerin sırası nasılsa hedef dil öğrenirken kullanacağı beceri sırası da aynı olmalıdır (Güneş, 2011). Yani öncelikle dinler ve farkına varır, sonra farkına vardığı ifadeleri kullanarak konuşur, öğrendiği dilin kurallarına göre okuma yapıp sonrasında yazarak dil öğrenimini tamamlar. Öğretmen öğrencilere hedef dil için iyi bir model olarak, bir öğrenci anadili nasıl öğreniyorsa taklit yoluyla öğrencilere hedef dil öğrenimini sağlamalıdır (Mangubhai, 2004).

Bu yöntem öğrencilere sürekli tekrarlar yaptırıp, öğrenilen kelimeler kalıplar içerisinde verdiği için, öğrenciyi belli bir kalıba sıkıştırıp farklı yapılar öğrenme özgürlüğü tanımamasıyla eleştirilmektedir (Mehmet, 2010).

Ayrıca diyalog ve dinlemelere ağırlık vererek bütün bu çalışmaları bir kalıp halinde öğretmeyi amaçladığı için, verilen çalışmaları ezberlemesinin oldukça zor olmasıyla eleştirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Diyalogların ders öncesinde hazırlanması ve farklı kalıplar içerisinde kullanılarak zenginleştirilme ihtiyacı, öğretmen için çok zaman alıcı ve yorucu olduğu gibi derslerin sürekli diyaloglarla işlenmesi öğrencilerin ilerleyen süreçte derslerden çabuk sıkılmasına neden olmaktadır (Cerezal Sierra, 1995). Duyduklarını dinleyerek, tekrarlarla öğrenme amacı güttüğünden, öğrenmenin devamlılığı sağlanamamaktadır.

Resim, film ve cdler bu yöntemde kullanılan materyallerin başında gelmektedir. Soru-cevap, diyalogla ilgili çeşitli egzersizler ve taklit bu yöntemde kullanılan en önemli teknikler arasında gelmektedir (Uslu, 2017).

#### **2.134. Tüm fiziksel tepki yöntemi**

İşitsel yönteme paralel olarak çocuğun hedef dili, ana dilini nasıl öğreniyorsa öyle öğreneceğini savunmaktadır. Teorik olarak doğrudan dil öğrenme yaklaşımını savunan yöntem Profesör Asher tarafından geliştirilmiştir (Aktaş, 2004). Bu yöntemde göre çocuğun başarıya ulaşması veya başarısız olmasındaki en büyük neden, farklı

öğrenme işlevlerini kontrol eden beynin sol ve sağ loplmasının baskı ve stres altında dil öğrenme becerisini tam ortaya çıkarıp kullanamayacağını bu nedenle biyolojik etmenler kaynaklanan bir başarısızlık ortaya çıktığını savunmaktadır (Ötügen, 2011).

Bu yöntemde dinleyip anlama çok önemlidir. Hedef dili öğrenme, tıpkı bir çocuğun anadilini öğrenirken ilk önce çevresini gözlemleyip, anlayıp sonra yorumlaması, sonra kendini hazır hissettiğinde konuşmaya başlaması gibi, hedef dili öğrenme dinlemeyle başlanması gerektiğini ve kişinin konuşmaya hazır oluncaya bu işlemin devam etmesini en sonunda da konuşma becerisine başlanabileceğini savunur (Wang, 2011).

Sınıf içerisinde uygulanan etkinlikler, yönergelerle öğretmen tarafından verilir. Öğretmenlerin yönergelere kendisinin de uyması, ifade edilenle yapıların uyum sağlar ve dil öğrenme için olumlu bir ortam sağlanmış olur (Rodgers, 2009). İz kuramına uygun olarak öğrenci öğrenilen bilgileri sürekli tekrarlaması oldukça önemlidir (Ötügen, 2011). Bu yönteme göre dil öğrenilmez edinilir. Yani öğrendiğimiz bir fiziksel beceriyi edinip nasıl bir daha unutmuyorsak, yabancı dilde edinilir ve bir daha unutulmaz (Wang, 2011). Bu yöntemde kullanılan yöntemlerden bir diğeri de sınıf içerisindeki aktivitelere öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için öğrencilere rol vermektedir (Temizöz, 2010). Bu aktivitelerin uygulanışı aşamasında öğrenci grupları ikiye ayrılır. Bir grup öğrenci aktif uygulamaya katılıyorken, bir diğer öğrenci grubu pasif ama gözlemci konumundadır. Öğretmen yönlendirici ve otorite konumundadır. Pasif konumunda olan öğrenciler ilk uygulamadan sonra aktif konumda olacağı için, ilk grubun eksikleriyle ilgili gözlemler yapar. Hataları tespit edip, etkinliği olabildiğince doğru bir şekilde yerine getirmeye çalışırlar. Biraz önce aktif konumda olan öğrenciler, bu kez pasif konumda olur ve gözlem yapma sırası onlara geçer. Bu aktivite öğrencilerin dil edinimini kazanmasında kullanılan en önemli etkinliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Şahin ve Gün, 2019).

Dilbilgisi kuralları verilmelidir ve kelimeler bazen teker teker bazen de ait olduğu kelime grubunda verilmelidir (Rodgers, 2009). Özellikle başlangıç seviyesi öğrenciler için tercih edilebilecek yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretimin başlangıcından materyal kullanımı pek tercih edilmez. Öğretmen jest, mimik veya hareketlerle, aynı zamanda yeri geldiğinde öğrencinin ana diliyle

yardımcı olmaya çalışır. Daha sonraları etkinlikler ve materyallerle öğretim devam eder (Aktaş, 2005).

Bu yöntemin yöneltilen en önemli eleştirilerden biri öğretmen otoritesi ve yönergelerine dayandığı için, zamanla sıradanlaşan dil ediniminin öğrenci üzerinde olumsuz bir etki oluşturmasıdır (Deneire, 1995). Bu yöntemde kullanılan yöntemler öğrencinin bireysel olarak aktif ve girişken olmasını gerektiren etkinliklerden oluşması yöntemin bir diğer eleştirilen yönü olarak kabul edilmektedir (Şahin ve Gün, 2019).

### **2.13.5. Sessiz yol yöntemi**

Bu yönteme iki önemli amaçtan bahsedilmektedir. Bunlardan biri öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesidir. Bir diğeri de öğrenci de farkındalık oluşturmaktır (Kabadayı, 2005). Bu yönteme göre kişi öğrenme aşamasında bilinmeyenlerle karşılaşır ve bu bilinmeyenleri anlamaya çalışır. Öğrenilen her bilinmeyen bir sonraki bilgiye temel oluşturur. Kişi belli bir aşamada belli bir noktaya ulaşır ve bu bilinmeyenler arasında farkındalık oluşturmaya çalışır. Öğretmenin görevi bu aşamada oldukça önemli olduğu savunulmaktadır (Deneire, 1995).

Bu yönteme göre dil sadece, kelime, cümle veya herhangi bir beceri veya bilgi değildir. Her dilin kendine özgü bir ruhu vardır ve öğrenci bu ruhu kavrayıp özümserse dil ediniminin gerçekleşebileceği savunulur (Şahin ve Gün, 2019). Bu yönteme göre öğrenci gözlemlerle, deneme yanılma yoluyla, dili içselleştirip ulaştığı bilgiyle bilinmeyenlere ulaşmaya çalışır ve öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir (Ötügen, 2011).

Yöntemde anadil kullanılmaz ve hatalar gayet doğaldır. Öğrenci zaten belli bir dil seviyesiyle başlayacağı için öğrenci kendisiyle ilgili sorunlara cevap verebilir ve ileriki zamanda iyi bir telaffuzla konuşma becerisine ulaşması beklenir (Güneş, 2011). Öğrenci oldukça aktiftir ve uygulanan her türlü aktivitenin içerisinde. Yaratıcı düşünme, keşfetme, eleştirme gibi üst düzey becerileri kullanması beklenir (Snider, 2007). Renkli çubuklar, resim, film, slayt, çizim, duvar panoları ve okuma kitapları gibi materyaller en önemli kullanılan materyallerdendir (Demiral ve Kaya,

2015). Yöntemde okuma becerisinin daha öne çıktığı görülmektedir ve ev ödevi kullanılmamaktadır (Masuda, vd., 2015).

Öğretimde kullanılan materyaller ve teknikler özel bir bilgi ve eğitim gerektirdiği için her öğretmenin bu yöntemde başarılı olamayacağını düşünülmesi bu yöneme getirilen eleştirilerden biridir (Göçen, 2020). Bu yöntem bireysel farklılıkları dikkate almayarak çağdaş eğitim sisteminden oldukça uzakta olup, özel amaçlar için kullanımının sınırlı olacağıyla da ayrıca eleştiri konusudur (Underwood, 1984).

### **2.13.6. Grup ile dil öğrenme yöntemi**

Danışmanlı dil öğretim yöntemi olarak ta bilinen bu yöntemin merkezi öğrenci oluşturur (Masuda, vd., 2015). Bu yöneme dil öğreniminde başarısızlığın temel sebebi kaygı ve öğrencinin kendini tam olarak ifade edememe korkusudur. Bu kaygı ve endişeyi yemek için öğretmen ve öğrenci arasında, öğrencinin dil öğrenim sürecinin değerlendirilmesi ve öğrencinin dil öğrenimine olumlu bir tutum geliştirilmesi için kurulan danışman danışan ilişkisi oldukça önemli ve gerekli olduğu savunulmaktadır (Deneire, 1995).

Bu yöneme göre sınıf oturma şekli daire şeklindedir ve öğretmen sanki bir gözlemci ve denetleyici gibi çemberin dışında olmalıdır. Daire şeklini alan öğrenciler gruplara ayrılır ve bundan sonraki her çalışmada gruplar halinde etkinlikler yapılarak gruplar birbirlerinden tecrübe ve bilgi kazanması beklenir (Yaşar, 1989). Anadil kullanılması tercih edilmez ancak ders esnasında öğrenciler tarafından kullanılan her türlü ana dil yapısı ve kelimeleri öğretmen tarafından öğrencilere öğretilir ve öğrencilerin bir dahaki sefere bu kelimeleri kullanmaması beklenir (MEB, 2013). Dil yapısı kurulan örnek cümleler içerisinde öğrenilir ve telaffuz oldukça önemlidir (Rodgers, 2009).

Ders materyallerinin ve derste uygulanacak etkinliklerin öğrenciler tarafından hazırlanıp seçilmesi, öğrencilerin derse aktif katılımı ve dersten zevk almaları için oldukça önemlidir (Uslu, 2017). Çeviri, konuşmaların kaydedilmesi ve grupla çalışma kullanılan tekniklerden sadece bir kaçıdır.

Bu yöntem özellikle eğitim-öğretim programından uzak bir şekilde, öğrencilerin konu ve etkinlik seçimlerinden kaynaklanan düzensizlik ve seçilen konuların ve yapıların günlük hayata uygun olmayışı gibi durumlardan, dersin amacına tam olarak ulaşamamasından dolayı eleştirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

### **2.13.7. Telkin yöntemi**

Sovyetler birliğinin ruh bilimi üzerine yaptığı çalışmalar ve Budizm tekniklerinden yararlanılarak oluşturulan yöntemdir (Şahin ve Gün, 2019). Bu yöntemde dil öğrenimine teşvik, dil öğreniminden kaynaklanan korku ve endişelerin ortadan kaldırılması ana hedefdir. Bu yönteme göre insan beyninin olağanüstü bir öğrenme kapasitesi vardır. Ancak bu öğrenmenin maksimum seviyeye çıkması için endişe ve güvensizlik ortamının ortadan kaldırılması sağlanmalıdır (Göçer, 2015). Ayrıca öğrenciler arası iletişim dil edinimi ve öğrenciler arasında olumlu tutum geliştirmek için oldukça önemlidir. Öğretmenin otorite olduğu bu yöntemde öğrencilerin konuşma dil becerisi en üst düzeye ulaşması hedefdir. Öğrenmeyi öğrenci için zevkli ve kolay bir süreç haline getirmek ve öğrenciyi sürece katmak için, zevkli etkinlikler, müzikler ve oyunlarla öğrenim ortamı eğlenceli bir hale dönüştürülmeye çalıştırılmalıdır (Richards, 1994). Diyaloglar üzerinden işlenen derslerde önce öğrenciye diyalogların okunması, ardından öğrencinin kendini rahat bir ortamda hissetmesi için müzik eşliğinde ve öğrenmeyi içselleştirmesi için bu kez tonlama ve vurgulamaya dikkat ederek tekrar okunması, üçüncü aşamada müzik eşliğinde tekrar dinlemeleri ve diyalogu akılda tutmaları beklenmesi şeklinde dersler işlenmektedir (Cerezal Sierra, 1995). Öğretilen diyalogların, öğrencinin ihtiyacı olacağı günlük hayatta veya ileri yaşlarında mesleğinde kullanabileceği ifadeler ve kalıplardan oluştuğu izlenimi verilmesi, öğrencinin aktif katılımını sağlamakta oldukça önemlidir (Mehmet, 2010). Dilbilgisi kurallarının müzikler veya şiirlerle aracılığıyla, tekrar, ritim ve melodiklere dayalı bir şekilde öğretilmesinin öğrenmede kalıcılığın sağlanması açısından ayrıca önemlidir (Yüce, 2005). Bu nedenle kullanılan materyallerin başında şiir, müzik, resim, drama gibi sanatsal faaliyetler başı çekmektedir.

Bu yöntem içerdiği materyaller ve etkinlikler sebebiyle kalabalık sınıflarda uygulanamaması, yine materyaller ve etkinlikler sebebiyle oldukça maliyetli olması bakımından eleştirilmiştir (Temizöz, 2008). Ayrıca dersin amacına uygun bir şekilde işlenebilmesi için öğretmenin dil bilmesi haricinde sanatsal faaliyetler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği açısından oldukça eleştirilmiş, bu nedenle kimi kesimler tarafından öğretim yöntemi olarak kabul edilmemiştir (Güneş, 2011).

### **2.13.8. Çoklu zekâ teorisi**

Beynin farklı alanlarda zekâlara sahip olduğunu savunan ve öğrenci merkezli bir yöntemdir. Kişiler bireysel farklılıklarına göre öğrenme sırasında farklı zekâyı veya zekâları kullanabilir (Krahnke, 1987). Kişilere göre zekâların zayıf ya da kuvvetli olduğu noktalar vardır ve bu öğrenme tekniklerini ve materyallerini etkileyen en önemli etken olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu yöntemde, bireysel farklılıklara dikkat etmek çok önemlidir ve zekâ türleri olarak sözel, sayısal, uzamsal, müziksel, kinestetik, sosyal, içsel ve doğacı türlerinden bahsedilmektedir (Temel, 2008). Öğretmen bu zekâ türlerini hakkında bilgi sahibi olması ve öğrencinin hangi zekâ türü öğrenme becerisini kullandığının bilinmesi dil eğitiminde uygulanacak çalışmaların, etkinliklerin ve materyallerin belirlenmesinde önemlidir (Lawes, 2003). Örneğin müziksel zekâsı üst düzeyde olan bir birey, ritimlerle, şarkılarla, tonlama ve vurgulamalarla gibi birçok teknikle dil öğrenme şaşına sahip olduğu kabul edilmektedir (Hendrickson, 1978). Bu farklı zekâ türlerini dikkate alarak sınıf ortamının her bireyin farklı özelliklerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir.

### **2.13.9. Sözcüksel yaklaşım**

Dil öğreniminin sözcük ve sözcüklerin birleşimiyle oluşan kombinasyonların öğrenilmesiyle oluşabileceğini vurgulamaktadır (Çubukçu ve Turan, 2019). Dil parça parça öğrenilip bütüne yani cümleye ulaşılmalıdır. Kelimeler, kodlanarak, ilişkilendirilerek ve organize edilerek öğrenilmesi gerektiğini kabul edilmektedir (Yang, 2010). Ayrıca bu kelimelerin farklı kalıplarla kullanımıyla ilgili bilgi sahibi olmak çeşitli anlamlar ulaşmak dil kullanım becerisi açısından da gereklidir (Akbulut, 2020). Kelime öğreniminde bellek kullanımının nasıl yapılacağını öğrenmek ve bellek geliştirmek ayrıca önem arz etmektedir (Mangubhai, vd., 2004).

Yanırlar ęretmenin verdiği ipuçları ve mimiklerle düzeltilmeye alırlr. Öğrencinin bu ipular sonrası verdiği cevap yazılarak hatalı ise hatasını kendisi keşfetmesi beklenir (Aktaş, 2005).

### **2.13.10. İletişimsel yöntem**

Uygulanan birçok yöntemin dilin en önemli amaçlarından iletişim becerisini kazandırmada yeterli başarıyı gösteremediği görülmektedir. Bu yöntem Avrupa birliği ye ülkeleri arasında artan kültürel ve ekonomik iş birliği neticesinde ortaya çıkan iletişim ihtiyaını karşılamak amaçıyla ortaya atılmıştır (Aljohani, 2017). Bu amaçla dilin işlevselliğini ve iletişimsel özelliğini ortaya çıkaran yeni bir program ve yöntem ihtiyaı ortaya çıkmıştır (Salih, 2016). Dört dil becerisinin de geliştirilmesini savunan bu yöntem iletişim becerisini ne çıkarak güzel, anlaşılır, akıcı bir telaffuzun önemini vurgulamaktadır (Yalden, 1987). Dilin ancak kullanılarak öğrenilebileceğini savunan yöntem bu amaca ulaşabilmek için her türlü teknolojik aletin, uygulamanın ve etkinliğin kullanılabilceğini savunur. Anadil gerekli yerlerde kullanılmalıdır ve ğretmen öğrencileri dilin kullanımında düşünmeye yönlendirecek Şekilde teşvik etmelidir (Moeller ve Catalano, 2015).

### **2.13.11. Doğal yaklaşım**

Bu yaklaşıma göre ocuk anadilini nasıl öğreniyorsa hedef dili de bu Şekilde doğal bir ortamda öğrenir (Cerezal Sierra, 1995). Öğrenciler hedef dili rahat bir Şekilde öğrenebilmesi için sınıf buna uygun bir Şekilde dizayn edilmelidir. İletişimin çok önemli olduğu bu yöntemde, bu amaçla her türlü etkinlik yapılmalıdır. Bu yöntemde dilbilgisi kuralları kesinlikle verilmez. Öğretmen ders esnasında karmaşık uzun cümleler kurmak yerine verilen mesajın ulaşması için basit ve kısa cümleler kurmalıdır (Şahin ve Gün, 2019). Öğretmen tarafından kurulan cümleler ve dersin akışı için yapılan yönlendirmeler öğrenciler tarafından tekrarlanması ve taklit edilmesi önemlidir. Yöntemde anadil kullanımı tercih edilmez. Yanırlar hemen geri dönütlerle düzeltilir ancak ğrenci yanlış yapacak olsa da etkin katılım için teşvik edilmelidir (Şahin ve İşan, 2014). Eşanlam ve zıt anlam ile öğrencinin kelime dağarcığı hızla geliştirilmeli, sözlük kullanmadan paragraf içerisinde bilinmeyen kelimenin anlamı çıkarma becerisi kazandırılmalı, yaratıcı ve etkin düşünme kabiliyeti geliştirilmelidir (Reinhardt, 2018). Bu yöntemle ilgili yapılan

eleştirilerden en önemlisi öğrencinin yaşına bakılmaksızın, anadil öğrenimi nasılsa hedef dilinde aynı şekilde öğrenciden öğrenilmesinin beklenmesidir (Güneş, 2011).

### **2.13.12. Sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretim yöntemi**

Hedef dil ediniminde doğal ortamların önemine vurgu yapan yöntem, kelime ve dilbilgisiyle iyi bir temel kazanıldıktan sonra okuma, konuşma ve yazma becerilerine geçilmesi gerektiğini savunur (Şahan, 2014). Bu yönetime göre konuşma becerisi dilin merkezindedir ve ulaşılması gereken en büyük hedefdir. Bilgi kolaydan zora doğru öğretilir. Öğrenmede kolaylığı ve kalıcılığı sağlayacak görsel materyaller oldukça önemlidir (Richards, 1994). Sınıfta uygulanacak her türlü etkinlik ve kullanılacak her türlü materyal öğretmenin kontrolündedir.

### **2.13.13. İşbirlikçi dil öğrenim yaklaşımı**

Bu yaklaşıma göre öğrenciler grup halinde çalışıp etkinliklere katılarak birbirlerini destekleyip küçük adımlarla hedef dili edinmesi hedeflenmiştir (Batdı, 2013). Grup içerisinde etkili ve sağlıklı iletişimi sağlamak için olumlu bir atmosfer içerisinde sağlanacak güven ortamına dikkat çekilmektedir (Doymuş, vd., 2005). Öğrenciler arasındaki rekabet ortadan kaldırılarak işbirlikçi bir anlayış kazandırılmalıdır. Sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimle beraber hedef dilde dört becerinin de geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini savunulmaktadır (Mangubhai, 2004). Kullanılan materyaller birçok yöntem ve yaklaşımla hemen hemen aynıdır, ancak grupla yapılan etkinliklere daha fazla önem verilmektedir ve bu etkinlikler için kullanılacak olan materyaller bu yöntemde daha çok kullanılmaktadır (Moeller ve Catalano, 2015).

### **2.13.14. İçerik temelli öğretim yaklaşımı**

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, insanların dil öğrenme amaçları çok farklıdır ve bu farklılığa cevap vermek için farklı içerik ve teknikler kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Kartal, 2005). Bu yönetime göre belirlenen amaç doğrultusunda öğretim programı hazırlanır ve hedefler belirlenir. Bu yönetime göre anlatım önemlidir ve anlatımın geliştirilmesi için görsel-işitsel sunum ve anlatımlar, taklit, gösteri gibi teknikler kullanılmaktadır (Bilginer, 2017). Bireylerin ulaşmak istediği amaç için yararlı bilgileri öğrendiğinde ve bu bilgileri etkili ve yaratıcı

düşünme için birbirleriyle paylaştıklarında istenilen hedefe daha çabuk ve kolay ulaşabileceklerini savunulmaktadır (Bayyurt, 2012). Bu bilgilerin paylaşımı, deneyimlerim aktarılması ve yeni bilgilerin eski bilgilerin üzerine eklenerek öğrenilmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Yalçın, 2013). Bilinenler ve tecrübelerden yola çıkılarak öğrenilen ve temellendirilen öğrenmeler, hem daha kalıcı olur hem de içselleştirilmesi daha kolay olacağı vurgulanmaktadır (Mehdiyev, vd., 2019). Etkinliklere katılarak yaparak yaşayarak öğrenmeye ayrıca önem veren bu yöntemde öğrenciler etkinlikleri kendi seçebilmektedir. Hem öğrencilerin kendi etkinlikleri seçebilmesi açısından hem de öğrencilere özgü hedef ve planlamalarla öğrenci merkezli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Alperen ve Hertsch, 2013). Bu nedenle kullanılacak materyaller ve etkinlikler, işlenecek konular, içerikler öğrencinin amacına yönelik ve dikkatini çekecek nitelikte olmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin amaçları farklı farklı olduğu için bu yöntemde belirli bir materyal ve teknikten bahsetmenin mümkün olmadığı görülmektedir (Bilginer, 2017). Belirlenen amaca ulaşmak için her türlü materyal ve etkinliğin kullanılabilmesi savunulur.

#### **2.13.15. Görev temelli dil öğretim yaklaşımı**

Dil öğretiminde özellikle iletişimin önemli olduğu, öğrencinin deneyimleri ve bilgilerini temel alarak, dil öğrenme sürecine odaklanan yaklaşımdır (Underwood, 1984). Öğretim programı görevler ve gerçek hayattan seçilen konu ve problemler merkeze alınarak oluşturulur (Masuda, vd., 2015). Bu yöntemi en önemli savunucularından Jane Willis tarafından, listeleme, sıralama, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşımı, proje ve üretim görevlerinden bahsedilmektedir (Snider, 2001). Burada bahsi geçen görevler, rezervasyon, doğum günü, hasta ziyareti gibi konuları içerir ve amaç dil kullanımdır. Bu görevler içerisinde öğrencilerin birbirlerine sorular sorması, konular içerisinde problemlere çözümler bulması, olaylar karşısında yaratıcı düşünmesi gibi birçok düşünsel beceriyi sergilemesi beklenmektedir (Deneire, 1995). Yöntemde, bu şekilde dili kullanmaya yönelik görev temelli etkinlikleri içerdiği için aktivitelerin genellikle grupta yapılması gerektiği planlanmıştır. Öğrencilerin, aktiviteler esnasında öğretmen ve grup arkadaşlarından yardım alarak, aynı zaman sosyal ve iletişimsel becerilerinin de

gelişmesi beklenmektedir. Görevler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda seçilip, düzenlenip, planlanıp ve uygulanarak bir öğretim programı hazırlanır (Rodgers, 2009). Gazete, televizyon gibi görsel ve iletişim yayınlar, bu yöntemde kullanılan materyallerin başında gelmektedir. Göreve ve dil kullanımına yönelik materyaller temel alındığı için taklit, sunum, rol yapma tekniklerin kullanımı bu yöntemde oldukça önemlidir (Yüce, 2005).

Yöntem, içeriklerin görev sırasına göre belirlenmesine rağmen zordan kolaya gibi herhangi bir sıralanış veya düzenden bahsetmemesiyle eleştirilmektedir (Alperen ve Hertsch, 2013). Aynı zamanda belirli bir müfredatın olmaması ve bahsi geçen konu ve dilbilgisi yapılarının belli bir bilgi ve tecrübe gerektirdiği için, hazırlanan programın başlangıç seviyesindeki öğrencilere uygun olmamasıyla da eleştirilmektedir (Kartal, 2005).

#### **2.14. Eğitim ve öğretimde kullanılan teknikler**

Teknik bahsi geçen yaklaşım ve yöntemlerin sınıfta uygulanış şekli ve kurallar bütünü olarak kabul edilmektedir (Şahin ve İşcan, 2014). Bu tekniklerin doğru bir şekilde uygulanması, ait olduğu yaklaşım veya yöntemin ruhunu doğru bir şekilde yansıtması, aynı zamanda dil öğretimde hedeflenen başarıya ulaşmak için önemlidir.

##### **2.14.1. Bireyselleştirilmiş öğretim**

Öğrencilerin öğrenme hızları, istekleri, amaçları, bilgi seviyesi gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak, her bireye özgü öğretim programının hazırlanması veya bu istek ve ihtiyaçları temel alarak bilgi aktarımı ve ödevlendirme yapılması olarak kabul edilmektedir (Gözütok ve Özel, 2011). Öğrenci merkezli olan teknikle öğretmenin görevi öğretimi, sınıf ortamını, planlamaları öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak düzenlemesidir.

##### **2.14.2. Programlı öğretim**

Öğrenciler için belirlenen hedefin küçük parçalara ayrılıp, birer birer bu parçaları öğrencilerin cesaretlendirip onların etkin katılımını sağlayarak belirlenen hedefe ulaşılmasıdır (Yalçın, 2013). Temelinde davranışçı eğilimin genleri taşıyan bu teknik, ünitelere veya konulara ayrılmış hedeflere ulaşılmadan, öğrencilerin bu

hedeflere ulaştığını göstermeden bir sonraki aşamaya geçilmemesi gerektiğini savunmaktadır (Arnett, 1997). Yapılan yanlışlar hemen düzeltilip, öğrenci öğrenme hızını kendi belirler ilkesiyle, doğru davranış öğrenci tarafından gösterilinceye kadar gerekli dönüt ve düzeltmelere devam edilir (Yaşar, 1989).

### **2.143. Problem çözme**

Bireyler hayatların boyunca çözmeleri gereken birçok sorunla karşı karşıya kalır. Bu sorunların çözümü insanların hayatları kolaylaştırması ve problem çözme becerisi kazanması açısından oldukça önemlidir (Horwitz, 1988). Problem çözme tekniği öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak, öğrencilerin hayatta karşılaştığı durum ve sorunları temel alarak, yaratıcı düşünme, sorun çözme gibi teknikleri kullanıp geliştirmeyi amaçlamaktadır (Muñoz, 2014). Bu teknik John Dewy'in beş aşamalı problem çözme tekniğini de temel almaktadır (Wang, 2011). Bu teknikte öğretmenin problem çözme kabiliyeti, öğrencileri teşvik etmesi, tecrübeli olması ve öğrencilere uygun içerikleri uygun seviyelerle sunması oldukça önemlidir.

### **2.144. Bilgisayar destekli öğretim**

Eğitim öğretimin planlanması, programlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi her türlü aşamada bilgisayar programlarından destek alınmasıdır (Gözütok ve Özel, 2011). Program kişiye özel hazırlanır ve bu program düzeltme, hatırlatma gibi birçok etkinliği içermektedir. Bilgisayar yardımıyla her türlü bilgiye ulaşılabilirdiği gibi her türlü kayıt ve değerlendirmeye de kolaylıkla ulaşılması bakımından bu teknik öne çıkmaktadır (Göçer, 2015). Bilgisayarın, oyun ve etkinlikler sunması ve ilk aşamada çocuklar için daha ilgi çekici olması bakımından ilkokul kademesinde kullanılması daha çok tercih edilen teknik, yapılandırılmış eğitim anlayışıyla öğrenci kendi öğrenme hızına göre öğretim programını düzenleyebilmektedir (Dörnyei, 1998).

### **2.145. Beyin fırtınası**

Yaratıcılık ve hayal gücüyle, bir sorun veya konu hakkında birçok çözüm yolu ve fikir üretme etkinliği olarak kabul edilmektedir (Alperen ve Hertsch, 2013). Beyin fırtınasında bir konu birden çok kişi veya gruba verilerek, en iyi çözüm yoluna ulaşılması hedeflenir. Seçilen konular öğrencilerin dikkatini çekmelidir ki bu sayede

öğrencinin etkin katılımının sağlanacağına inanılır (Arnett, 1997). Öğretmenin görevi, öğrenciler tarafından ortaya atılan görüşlerin değerli olduğunu hissettirip, onları dikkatle ve hevesle dinlemesidir. Farklı bakış açılarının ortaya atılması sebebiyle beyin fırtınası aynı zamanda bir sorun çözme yöntemi olarak ta kabul edilmektedir (Demiral ve Kaya, 2015).

#### **2.14.6. Gösteri**

Kelime bilgisi ve konuşma, okuma, yazma gibi becerilerin kazanılmasında oldukça etkili bir şekilde kullanılan bir tekniktir (Meb, 2013). Bu teknik, herhangi bir konunun, görsel ve işitsel materyal ve uygulamalarla, bir izleyici kitlesi önünde açıklanmasıyla gerçekleşmektedir (Muñoz, 2014). Gösteri tekniğindeki en önemli etmenler, yapılan gösterinin konu bütünlüğünü bozmadan, anlaşılır ve açık bir anlatımla bilginin aktarılması olarak kabul edilmektedir (Yamamoto ve Holloway, 2010). Gösteri tekniği öğretmen merkezli olarak görülmeyip, herhangi bir konu hakkında fikir ve görüşlerini açıklaması aynı zamanda iletişim kabiliyetlerini geliştirmeleri için öğrencilerin de uygulaması gereken bir etkinlik olduğu düşünülmektedir (Tosun, 2007). Gösteri tekniğinde birçok etkileşim aracı yoğun bir şekilde kullanıldığından, öğrencilerde bilginin kalıcılığıyla önemli bir görülmektedir.

#### **2.14.7. Soru-cevap**

Öğretmenin, öğrencilere kazandırmak istediği konuyla ilgili, konuyu pekiştirmek, eksikleri tespit etmek, doğruyu ve yanlış keşfetmelerini sağlamak amacıyla, dersten önce planlı bir şekilde hazırlanmış sorular grubu içeren bir tekniktir (İnam ve Çelik, 2009). Bu teknikle öğrencilerin sorulara yaratıcı cevaplar vermesi sağlanırken, aynı zamanda herhangi bir konu hakkında yanlışlarını kendilerinin keşfetmesi de kazandırılmaktadır (Tosun, 2007). Bu teknikte önemli soruların konu içerisinde kalması ve hazırlanan soruların kısa cevaplarla geçiştirilecek sorular olmayıp uzun cümleler gerektiren sorular olması oldukça önemlidir (Işık, 2008).

#### **2.14.8. Rol yapma ve drama**

Öğrencilerin duygudaşlık kurma, gözlem yapma gibi becerilerinin gelişmesi, herhangi bir durum karşısında duygularını açıkça belirtebilme ve bu duruma karşı

davranış geliştirebilme kabiliyetlerini edinmesi, hayal ürünü olaylarla da yaratıcılığını artırmak amacıyla uygulanan teknik olarak kabul edilmektedir (Işık, 2008). Öğrenci merkezli olan bu teknik, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini ve iletişim kurma becerilerini artırmayı da hedeflemektedir.

#### **2.14.9. Benzetim**

Bu teknik, bir olayın gerçekmiş gibi kabul edilip üzerinde çalışma ve etkinlikler yapılması olarak kabul edilmektedir (Büyükduman, 2001). Astronotların, uzay koşullarına uyum sağlayabilmeleri için aldıkları eğitimi bu tekniğe örnek olarak gösterebiliriz. Bu tekniğe göre öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştığı olayların konu edinilmesi, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve öğrenmelerinin de daha kalıcı olması sebebiyle oldukça önemlidir (Akyüz, 2012). Bu teknikle öğrencilerin problem çözme, sentez, analiz, araştırma gibi birçok bilimsel yöntemi kullanabilme yeteneklerine sahip olacağı öngörülmektedir (Demircan, 2005). Bu teknikte öğrencilere ulaştırılması gereken amaç ve kurallar hatırlatılmalı, bu amaca ulaşabilmek için gereken koşullar ve materyaller temin edilmesi gerekmektedir.

#### **2.14.10. Grup çalışmaları**

Etkinlik veya çalışmaların grup halinde yapıldığı tekniktir. Bu tekniğin amacı, öğrencilere birlikte çalışabilme ve iş bölümü gibi becerileri kazandırmaktır (Şahbaz ve Çınar, 2008). Belirlenen konu ile ilgili grup içerisinde araştırma yapılır ve grup etkinliği sunar. Burada öğretmenin görevi yapılan çalışmayı gözlemlemek, çalışma sonunda öğrencilere bilgilendirme yapmaktır (Akyüz, 2012). Belirlenen konuyla ilgili öğrencilerin istekleri alınması ve gruplar arasında akademik başarı yönünden dengeli bir dağılım olması önemlidir (Özkan, vd., 2016). Ön hazırlık aşamasından sonra gruplara çalışmaları hakkında bilgi vermeleri için eşit süreyle söz hakkı verilir (Bilginer, 2017).

#### **2.14.11. Eğitsel oyunlar**

Derse katılımı az olan öğrencilerin bile ilgiyle katıldığı, eğlenceli bir ders atmosferiyle konularla ilgili pekiştirmelerin yapıldığı tekniktir (Bayraktar, 2014). Oynanacak oyunun seçimi ve kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin istekleri

dikkate alınmalıdır (Karcı Aktaş, 2012). Oyunlara herkesin katılımının sağlanması oldukça önemlidir.

#### **2.14.12. Örnek olay incelemesi**

Öğrencilere problemle ilgili gerçek hayattan veya hayali bir olay üreterek, problemle ilgili değerlendirme ve çözüm önerileri sunması olarak kabul edilmektedir (Bayraktar, 2014). Öğrencilere problem verilmesindeki amaç, öğrencilerin problem çözme kabiliyetini artırmak olduğu vurgulanmaktadır (Peterson, 2009). Seçilen olan öğrencilerin çözümlenme, yorumlama ve değerlendirme yapabilecekleri bir problem olmasına dikkat edilmelidir (Uslu, 2017).

#### **2.14.13. Gözlem gezisi**

Öğrencilerin bilime yaparak, yaşayarak, görerek, tecrübe ederek ulaşmasını, sınıftaki gerçek dışı ortamdan gerçek dünyayla iletişime geçmesini sağlamaktadır (Küzeci, 2015). Öğrencilerin yeni yerler görmesi, gezmesi öğrenciyi hem heyecanlandırıp hem de öğrenmeye teşvik edeceği gibi çevreyle iletişime geçmesi onun kişiliğine yeni kazanımlar katacağı kabul edilmektedir (Acat, vd., 2002). Ancak böyle bir tekniğin uygulanması için gerekli yerlerden izinlerin alınması, iyi bir planlama yapılması, aynı zamanda maliyetlerin olabildiğince düşürülmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu teknikte aynı zamanda öğretmenin organizasyon kurma ve problem çözme becerisinin de üst düzeyde olması gerekmektedir. Bu tekniğin en önemli getirilerinden biri de okul, öğretmen, öğrenci ve veli arasında bir bağ geliştirip iletişim olumlu yönde gelişmesine katkı sunmasıdır (Mehdiyev, vd., 2016).

#### **2.14.14. İşbaşında öğrenme**

Bu tekniğin amacı öğrencilere eğitim aşamasında tecrübe edinmesini sağlayarak yapılan yanlışları uygulama aşamasında tespit edip tekrarlanmasını engellemektir (Çelebi, 2006). Tecrübeli bire öğretmen gözleminde gözlemlenen, yeterli imkânlar sunularak, bir planlı öğretim verilen bu teknikte, konular öğretim yapıları şeklinde ayrılarak basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır (Ayık, 2019).

### **2.14.15. Anlatım**

Konuların planlı olarak verilmesiyle zamanın verimli kullanılması ve uygulamanın da ekonomik olması sebebiyle, kalabalık gruplara bilgi verilmesi için tercih edilen bu teknik, yaygın bir şekilde kullanılmış geleneksel tekniklerden biridir (Filiz ve Gürsoy, 2013). Ancak bu teknikte öğrencilerin pasif durumda olması, araştırma ve incelemeye uygun olmaması, bilimsel araştırmanın gereği olan sorgulama ve analiz etkinlikleri içermemesi, öğrencileri kişisel ve sosyal olarak geliştirmemesi gibi birçok nedenle eleştiri almaktadır (Solak ve Semerci, 2015). Öğretmen merkezli olması sebebiyle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden konular içermemesi ve bilgi edinimi kolaylaştıran ve kalıcılığını sağlayan görsel ve işitsel materyallere, yaparak yaşayarak öğrenmeye, beş duyu organına hitap etmeyerek öğrencinin içselleştirmesine olanak sağlamaması gibi sebepler de göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Öğretmenin anlatıcı görevini üstlendiği bu teknikte, öğretmenin öğrencinin dikkatini çekip, ilgisi canlı tutması için, ses tonunu ve mimiklerini iyi ayarlayarak çok iyi bir anlatım becerisine sahip olması beklenmektedir (Suat, 2011).

### **2.15. Çocuklar İçin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Küçük yaş gruplarına yabancı dil öğretimi uğraştırıcı ve özel ilgi gerektiren bir alan olduğu kabul edilmektedir (Süer, 2014). Bu nedenle bu yaş grubu için hazırlanacak her türlü materyal ve teknik özenle hazırlanmalı, öğretim programı planlaması iyi analiz edilmeli, sınıf ve okul ortamı düzenlemesi gerektiği gibi öğretmenlerin de bu yaş grubu için yeterli bilgi ve eğitime sahip olması gerekmektedir (İlter ve Sühendan, 2007). Dil öğrenirken çocuklar, konuşmaya olan ilgileri, olağanüstü bir hayal gücü, şarkı ve oyunlarla yaptıklarını veya öğrendiklerini eğlenerek edinmeleri, en küçük bilgileri, tahmin ve yaratıcılık becerileriyle daha da zenginleştirerek öğrenmeleri sebebiyle yetişkinlerden oldukça farklı özelliklere sahiptir ve bu farklı özellikler farklı yöntem ve teknikleri gerektirmektedir (Süer, 2014).

### **2.15.1. Oyun**

Oyun, çocukların ilgilerine hitap etmesi sebebiyle yabancı dil öğretiminde kullanılacak en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Arslan & Gürsoy, 2008). Oyun öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği için çocuğu dil öğreneme teşvik ettiği bilinmektedir. Oyun çocuğun diğer çocuklarla iletişimine olanak sağladığı için çocuğun iletişim ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir (Anşin, 2006). Bu tekniği uygularken hedef yabancı dili oyunun bir parçası yapılması gerektiği aynı zamanda belirtilmektedir (Bulut ve Atabey, 2016).

### **2.15.2. Hikaye ve masal anlatımı**

Hikaye ve masallar çocukların hayal dünyasına hitap eden, özellikle dinleme ve anlama becerilerini geliştiren aynı zamanda kelime dağarcığını zenginleştiren önemli bir etkinliktir (Süer, 2014). Bu etkinlikte kullanılan hikaye veya masalların bir kısmı da yabancı dilde kullanılan ve yabancı dilin kültürünü yansıtanlardan seçilmesi hedef dilin kültürünü ve dilini içselleştirmesi açısından oldukça önemlidir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

### **2.15.3. Müzik ve ritim**

Bu teknikte çocuklar, eğlenerek yabancı dil eğitimi aldıklarından, çocuklar için en çok kullanılan tekniklerden biri olarak görülmektedir. Müzik içerisindeki yabancı dil kelimelerini tekrar tekrar söylemeleriyle kelime bilgileri geliştiği gibi, kelimelerin doğru bir şekilde telaffuzunu öğrenme yeterliliğine de sahip olacağı düşünülmektedir (Salih, 2016). Aynı zamanda müzik ile oyunu birleştirerek, sözcük öğrenimi ve telaffuz ediniminin yanında, konuşma becerisini de kazanma imkanı bulabileceği görülmektedir (Asher ve García, 1969).

### **2.15.4. Drama**

Bu teknikte, çocukların hayal gücü önemli bir rol oynayarak oyunlaştırılıp uygulanması tavsiye edilmektedir (Anşin, 2006). Böylelikle bu teknikte, çocukların hayal güçleri, yaratıcılıkları, karar verme yetenekleri, iletişim ve sosyal becerileri gibi birçok önemli kazanım çocuklara benimsetilmiş olacağı düşünülmektedir (Süer, 2014). Çocuklar hayal dünyalarında oyunlarda birçok role girmektedir ki bu teknikte

de çocuk birçok role girerek kendisini tanıma şansı bulacağı vurgulanmaktadır (Bulut ve Atabey, 2016).

### **2.15.5. El kuklaları**

Çocuğun kendinden biri ve arkadaşı gibi düşünüp onunla iletişime geçeceği, eğlenceli bir zaman geçireceği bir teknik olarak kullanılabilir (Asher ve García, 1969). Çocukların herkesin ortak arkadaşı olarak görüp iletişime geçeceği böyle bir materyal yabancı dil öğretiminde oldukça etkili olacaktır düşünülmektedir (Alkan ve Arslan, 2015). Ayrıca bu teknikle öğrencilerin soru-cevap, diyalog, telaffuz gibi etkinliklere katılmaya teşvik edilebileceği düşünülmektedir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

### **2.15.6. Teknoloji**

Günümüzde gelişen teknolojiyle materyal çeşitliliği farklılık göstererek, çocukların ilgisini daha da çok çekecek görsel ve işitsel aletlerin kullanımına olanak sağladığı reddedilemez bir gerçektir (Süer, 2014). Teknoloji kullanımıyla öğrencilerin derse aktif katılımı sağlandığı gibi öğrenci derse olan ilgisinin sürekliliği de sağlanmaktadır.

## **2.16. Yabancı Dil Öğretiminde Çocuklarda Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler**

Yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için, çocukların bilişsel ve duyuşsal özellikleri iyi bilmek, ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir (Alkan ve Arslan, 2015). Çocuklar diğer yaş gruplarından ve yetişkinlerden oldukça farklı özelliklere sahiptir ve çocuklara yabancı dil ediniminde başarılı olmak için göz önünde bulundurulması gerekir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

### **2.16.1. Bilişsel gelişim**

İlkokul çağında, yani 7-11 yaş grubunda yer alan çocuklar Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre soyut kavramları anlamakta zorlanacağı bu nedenle çocuklara dilbilgisi kuralları gibi yapısal özellikleri olan ve kurallar grubunu içeren bilgiler verilmektense, sözel beceri ve tekrara dayanan bilgi ve etkinlikler verilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır (Olson ve Jay Samuels, 1973).

### **2.162. Dikkat süresi**

Çocukların dikkat süresi ilgi ve istekleriyle aynı zamanda sevecekleri etkinlik ve materyallerle doğru orantılı olarak değişkenlik göstermektedir (İlter ve Sühendan, 2007). Yetişkinler çocuklara göre ilgi süresini etkin ve kalıcı bir şekilde devamlılığını daha fazla sağlayabilmektedir. Bu nedenle çocukların dikkat sürelerini arttırıp devamlılık süresini arttıracak etkinlik ve materyallerden faydalanılmalıdır (Mehdiyev, vd., 2019). Etkinlik ve materyaller haricinde sınıf ortamının da çocukların ilgi ve isteklerine göre düzenlenmesi oldukça önemlidir.

### **2.163. Duyusal girdi**

Çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra, onların derse teşvikini ve isteğini arttıracak duyusal ifadelerle onlara yaklaşmak oldukça önemli görülmektedir (Bulut ve Atabey, 2016). Ayrıca bu duyusal girdilerin etkisinde, öğretmenin jest ve mimikleri de oldukça etkilidir (Özüdoğru, 2019).

### **2.164. Duyuşsal faktörler**

Yabancı dil öğretiminde çocukların duygusal özelliklerini bilmek, sınıf arkadaşlarıyla veya öğretmenleriyle kurduğu ilişkilerden dolayı yabancı dil öğreniminin olumsuz etkilenmesinin önüne geçileceği vurgulanmaktadır (Tosun 2005). Çocukların sınıf ortamında birbirlerine saygılı ve sevgili bir şekilde davranmasını sağlamak amacıyla onlara gereken sabrı göstererek yaklaşılmalı, sınıf ortamında gereken duyusal olumlu hava sağlanmalıdır (Haznedar, 2004).

### **2.165. İletişim dili**

Sınıf ortamında, hikâye, masal gibi etkinlikleri uygularken, çocuklarla iletişime geçerken kullanılan iletişim dili oldukça önemlidir. İletişim dili öğrencilerin derse olan motivasyonunu artırırken uygulanan etkinliklerin hedefe daha iyi ulaşmasını ve çocukların etkinliklere daha istekli katılımını da sağlayacağı vurgulanmaktadır (Filiz ve Gürsoy, 2013).

## **2.17. İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı**

Ülkeler arasındaki ticari, sosyal, kültürel, eğitim gibi birçok nedenle artan etkileşim iletişimi zorunlu vazgeçilmez kılarken, bu iletişimi sağlamak için yabancı

dil bilme gereği ortaya çıkmıştır (Moeller, ve Catalano, 2015). Bunun yanında çağdaş toplumun gereği ve giderek artan teknolojik gelişmeler hâlihazırda uygulanmakta olan programlarda güncelleme yapmayı gerekli kılmıştır (Özüdoğru, 2019). Erken yaşta yabancı dil öğrenmenin avantajları ve gerekliliği, aynı zamanda özellikle Avrupa'da olmak üzere dünyanın birçok yerinde erken yaşta İngilizce öğrenimine geçilmesiyle beraber bu düzenlemelere ayak uydurma da ayrı bir etken oluşturduğu görölmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Uygulamaya konan 4+4+4 eğitim sistemi anlayışıyla beraber bu gereklilik daha da artmış, bu nedenle 2013-2014 eğitim öğretim yılıyla beraber ikinci sınıf kademesinden başlamak üzere yeni İngilizce dersi öğretim programları uygulanmaya başlamıştır (Bulut ve Atabey, 2016). Yeni uygulamaya konan yabancı dil öğretim anlayışıyla tüm kademelerde uygulanan öğretim programlarının değiştirilip güncellenmesi ihtiyacı da ortaya çıkmış, bu nedenle ikinci sınıftan, sekizinci sınıfa kadar uygulanan tüm yabancı dil öğretim programı değiştirilip güncellenmiştir (Yücel, vd., 2017).

4+4+4 eğitim sistemiyle ilgili bazı araştırmalarla ilgili sonuçlara yer vermekte de ayrıca fayda bulunmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen ortak kanı ve belki de en çok ifade dilen durum birinci sınıfa başlama yaşının çok erken bir yaş olmasıdır (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Bu kademe için uygulanan bazı etkinliklerin bu yaş seviyesine de uygun olmadığı belirtilmektedir (Demir, vd., 2013). Ayrıca kalem tutma, dikkatini toplama, okuma-yazma gibi etkinliklerde yeterli başarıyı göstermemeleri de bu durumla ilgili belirtilen sorunlardandır (Mercan Uzun ve Alat, 2014). Sonrasında yapılan düzenlemeler ve okula başlama yaş aralığının farklılaşması, bireysel farklılık ve hazır bulunuşluluk seviyelerinde önemli farklılığa sebep olmuştur (Doğan, vd., 2014). Bu farklılık özellikle öğretmenler için öğrencilere uygun etkinlik ve uygulamaları seçiminde de oldukça zorlamaktadır (Örs, vd., 2013). Bu nedenle öğretmenlerimizin bir kısmı derslerin yeterince verimli geçmediği belirtmektedirler (Baysal ve Gürbüz, 2020). Öğretmenlerimiz tüm bu sorunlardan dolayı okulu başlama yaşının daha uygun bir seviyede ve belli bir standarta oturtulması gerektiği görüşünde olduğu görölmektedir (Akpınar, vd., 2012).

4+4+4 eğitim sistemiyle ilgili karşılaşılan bir diğer sorun ise, yine okula erken yaşta başlamanın da verdiği durumdan dolayı, okul ve sınıf ortamının öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun olmayışıdır (Doğan, vd., 2014). Öğrencilerin kullandığı sıra, masa ve lavabolar bunların başında gelmektedir (Cerit, vd., 2014). Ayrıca bazı okullarda ilkokul ve ortaokul kademelerinin bir arada olması öğrenciler açısından güvenlik bakımından olumsuzluklar teşkil etmektedir (Richards ve Rodgers, 2014).

Öğretmen ve yöneticilerimizin belirttiği bir başka konu ise, uygulamayla ilgili yeterli bilgilendirmenin yapılamasıdır (Moeller ve Catalano, 2015). Öğretmenlerimizin bu nedenle yeni eğitim sistemine hazırlıksız oldukları belirtilmektedir (Akpınar, vd., 2012). Ayrıca yeni eğitim sisteminin gereği olan materyallerin okullara zamanında ulaştırılması ve güncellemelerle ilgili bilgilerden öğretmen ve yöneticilerden haberdar olması bilgilendirme ve hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiği de belirtilmektedir (Altın ve Saraçoğlu, 2014).

Uygulamaya konan İngilizce öğretim programına göre İngilizce dersler için haftada iki ders saati ayrılmıştır (Alkan ve Arslan, 2015). İkinci sınıf kademesinde, başlangıç düzeyde verilmesi planlanan İngilizce eğitimi dinleme ve konuşma becerileri üzerine hazırlandığı öne sürülmektedir (Kandemir, 2016). Okuma ve yazma becerilerine yer verilmeyen programda asıl amaçlardan biride öğrencilerde dil öğrenme sevgisi kazandırarak onlara yabancı dil öğrenmeyle ilgili, istek ve farkındalık kazandırmak olarak ifade edilmektedir (Özüdoğru, 2019). Ayrıca programda seçilen konular bu yaştaki çocukların ilgilerini çekecek şekilde oluşturulduğu, bunun yanında bu konuları uygularken kullanılan oyun, şarkı gibi isteklerini artıracak etkinliklerden seçildiği vurgulanmıştır (Bulut ve Atabey, 2016). Programda, boyama, drama ve el becerileri gibi etkinliklerle tüm fiziksel tepki yaklaşımı, dinleme ve konuşma becerilerini merkeze alıp bireylerle etkileşim hedeflenerek iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı da benimsendiği belirtilmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Sıradan ve günlük hayattan ihtiyaçlarını karşılayabilecek somut konuları ifade edecek başlangıç düzeyde dinleme metinleri ve yine başlangıç seviyesinde davranış göstermesi beklenen konuşma konuları ve ifadeleri öğrencilere verildiği ifade edilmektedir (MEB, 2013).

Öğrenci merkezli olarak hazırlandığı belirtilen ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı, kelimeler, arkadaşlar, sınıfta, sayılar, renkler, oyun bahçesinde, vücudun bölümleri, evcil hayvanlar, meyveler, hayvanlar olmak üzere 10 ünite olduğu görülmektedir (Alkan ve Arslan, 2015). Üniteler bu yaştaki çocukların ilgisini çekecek şekilde seçildiği ve Piaget'in somut işlemler dönemine uygun olarak belirlendiği vurgulanmaktadır (Yücel, vd., 2017). Her üniteye öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşabilecek şekilde üç veya dört kazanım hedeflendiği belirtilmektedir (Kandemir, 2016).

Avrupa birliğiyle ilişkiler çerçevesinde, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı temel alınarak, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ikinci sınıf İngilizce öğretim programında değerlendirme aşaması için, proje ve portfolyolar, akran değerlendirmesi ve öğretmen gözlemleri gibi değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Küçüktepe, vd., 2014).

## **2.18. Yabancı Dil Ediniminde Öğretmenlerin Yeterlilikleri**

İçinde bulunduğumuz dönem birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Yirminci yüzyıl ile beraber gelen iletişim yoğunluğu, yirmi birinci yüzyıl ile beraber gelen teknolojik gelişmeler, yabancı dil eğitiminde birçok değişikliğe neden olmuştur (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016). Bu değişiklikler sadece dil öğretim, yöntem ve tekniklere değil öğretmenlerde talep edilen özelliklere ve gereksinimlere de yansımıştır (Özcan, 2021).

Yirminci yüzyılın getirdiği iletişim çağı, yabancı dil ediniminin gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Zengin ve Radmard, 2019). İletişim çağıyla beraber gelen ekonomik ve sosyolojik etkileşim bu gereksinimi hat safhaya çıkarmıştır. Bu nedenle ülkeler yabancı dil eğitimi üzerini eğilmiş, birçok yöntem, teknik ve varsayımlar ortaya atılmıştır (Atmaca, 2015).

Öğretmenlerde bu yöntem ve tekniklere uygun olarak eğitim almış, aynı zamanda bu yöntem ve tekniklere uygun olarak materyal ve doküman da tasarlanmıştır (Filiz ve Gürsoy, 2013). Yirmi birinci yüzyıla gelen teknolojik gelişmeler öğretmenlerin teknoloji kullanma kabiliyetini ve teknolojik materyal ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır. Tüm bu gelişmeler öğretmenlerde teknoloji kullanımı

ve bilgisayar okuryazarlığı gibi beceri ve niteliklerinin gereksinimini zorunlu kılmıştır (Korkut ve Akkoyunlu, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı, çağın bu gereksinimlerini görmüş öğretmenlerin bu gelişmelere ayak uydurabilmesi için seminer ve eğitimler düzenlemektedir (Demirpolat, 2015). Aynı zamanda, bu teknolojik gelişmeler toplumda bazı sosyolojik değişimlere ve ilgi alanlarında farklılaşmalara sebep olmuştur (Kızılaslan, 2010). Bu sosyolojik değişimler ve ilgi farklılaşması öğrencilerin sevdiği ve sevmediği birçok tercihlerinde değişime sebep olmuştur (Yıldız ve Sarıtepeci, 2013). Bu değişimler öğrencilerde teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşma becerisini artırmıştır. Öğretmenlerimizin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetenek, onlarla çağın gereksinimlerine iletişime geçip, ihtiyacı olduğu bilgiyi aktarabilmesi için, teknoloji kullanımı bilgisini ve bilgisayar okuryazarlığı bilgisini artırmalı, gerekli teknolojik materyallere ulaşabilmelidir (Kozikoğlu 2013).

### **2.19. Program Değerlendirme**

Eğitim sistemlerinin işlerliği eğitim programları ile elde edilebilir (Eden, 1998). Uygulanan eğitim programının ne derecede verimli olduğunu, eksik yönlerini ve değiştirmesi gereken yanlarını belirlemek amacıyla program değerlendirme ayrı bir önem taşımaktadır. Program değerlendirmede amaç, eğitim programıyla ilgili verileri toplayıp değerlendirme ve analizlerde bulunarak, bu değerlendirme ve analizleri yorumlamaktır (Demirtaş, 2017). Program değerlendirmede öncelikle değerlendirilecek programın amacı, yöntemleri, içeriği gibi uygulanış ve hedefleri iyi analiz etmek, sonrasında ise bu programı uygulayan ve uygulanan bireylerin görüşlerine ulaşmak gibi önemli hedeflerden bahsedilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Program değerlendirme de çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmıştır ve bu yaklaşımlardan bazıları programın sadece hedef boyutuyla ilgilenirken, bazıları programa bir bütün olarak bakıp, programın her türlü ögesini değerlendirmektedir (Kandemir, 2016).

Değerlendirme, değerlendirilecek olan şeyin belirlenen kriterleri ne ölçüde karşıladığı tespit ederek değerini ölçmedir (Eviren, 2017). Program değerlendirme

ise, programda belirtilen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını, programdaki sorunları ve bu sorunların sebeplerini belirlemek ve yorumlamak ve bu sorunların çözümleri için öneriler sunmak olarak ifade etmek mümkündür (Çeliker, 2015).

Eğitim programlarının, iyi bir eğitim sağlaması, kaliteli insan gücünün geliştirilmesinin yanı sıra, toplumsal ve kültürel değerlerin korunarak, sonraki nesillere aktarılması ve Milli Eğitim Bakanlığının temel politikalarının uygulanması açısından da önem arz etmektedir (Yakar, 2016). Eğitim programı, ülkenin sosyal, ekonomik ve politik seviyede hedeflerini uygulayıp etkin bir şekilde ülkenin en ücra köşesine bile, birlik ve bütünlük içerisinde ulaştırılması sağlamak için en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir (Özdemir, 2009).

Eğitim programlarının bu hedefleri ve işlevleri tam olarak yerine getirmesi, çağa, zamana, teknolojiye ve sosyal, ekonomik, kültürel, jeopolitik değişim ve gelişmelere ayak uydurması için kendini sürekli güncelleyerek gelişmesi gerekmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012). Eğitim programlarının uygulanışı aşamasında kazanılan tecrübe ve karşılaşılan sorunlar bu ihtiyacın karşılanmasında önemli rol oynamaktadır (Kurt ve Erdoğan, 2015). Bu güncelleme ve gelişim ülkenin gelişmesi, kalkınması ve sosyal ve kültürel benliğinin gelecek nesillere aktarılmasının önemi düşünüldüğünde, eğitim programının gözden geçirilip tekrar tasarlanması oldukça önem arz etmektedir (Aygören, 2018). Eğitim programlarının gözden geçirilip düzenlenmesi aynı zamanda eğitim programının etkili bir şekilde sürekliliğinin sağlanması açısından da önemi görülmektedir (Sağlam ve Yüksel 2007). Bu nedenlerden dolayı eğitim programının değerlendirilmesinin önemi daha da anlaşılmaktadır.

## **2.19.1. Değerlendirme çeşitleri**

### **2.19.1.1. Tanılayıcı değerlendirme**

Programın başlangıcında, girişinde yapılan değerlendirmedir (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014). Programda ön koşul olarak kabul edilen bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerin tanımlanması ve belirlenmesi için yapılan değerlendirme olarak kabul edilmektedir (Bilir, 2008). Öğrencilerin seviyelerine uygun kazanımların seçilmesi ve öğrencide hangi istendik davranışların oluşması

gerektiğiyle ilgili bu değerlendirme oldukça önemlidir. Öğrencileri tanıyıp, onların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri, özellikleri ve davranışlarına göre bu kazanım ve davranışların seçilmesine özen gösterilmelidir (Özdemir, 2009).

### **2.19.1.2. Biçimlendirici değerlendirme**

Programın uygulanış esnasında yapılan değerlendirmedir (Ceyhun ve Peçenek, 2010). Değerlendirme, programın uygulanışı boyunca devam etmektedir. Öğrencilerin programa girip yaparak yaşayarak deneyimledikleri için ve program esnasında eksiklikler fark edildiği için program değerlendirme açısından ayrı bir önem taşımaktadır (Yazçayır, 2016). Öğrencilerin programın uygulanışı esnasında, programla ilgili karşılaştıkları öğrenme güçlükleri ortaya çıktığı ve bu değerlendirme esnasında düzeltmeler yapılabildiği için biçimlendirici değerlendirme olarak isimlendirilmektedir (Demirel, 1997). Bu değerlendirme programın uygulanışı boyunca devam edip sürekli geri bildirim sağlanması ve eksiklerin düzeltilmesi yönüyle de, sürekli takip ve kontrol edilen bir sistem özelliğine de sahip olduğu söylenebilir (Demirel, 2007).

### **2.19.1.3. Düzey belirleyici değerlendirme**

Programın uygulanışının sonrasında yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme ile programda hedeflenen hedef davranış, kazanım ve beceriler öğrencilere ne derecede kazandırıldığını ölçmek hedeflenmektedir (Altun, 2009). Program sonrasında öğrencilerde ölçülen davranış veya kazanım, programın yeterli olup olmadığı hakkında bir çıkarsama yapmak öngörülmektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Program sonrasında öğrencide kazandırılmak istenen tüm davranış ve kazanımlar, başarı veya yeterlilik testleriyle değerlendirilip ölçülmektedir (Demirel, 2007).

## **2.19.2. Program değerlendirme yaklaşımları**

### **2.19.2.1. Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı**

Bu yaklaşımda değerlendirilecek program için belli başlı bazı hedefler belirlenir ve programın bu hedeflere ne derecede ulaşmış olduğunu değerlendirilmesidir (Aygören ve Er, 2018). Değerlendirme ile elde edilen sonuçlar, programda kullanılan materyal, etkinlik ve hedeflerinin ne ölçüde ulaşıldığı tespit

edilir ve bu tespitlerle programın yeniden oluşturulması amaçlanmaktadır (Şahan, 2014). R. Tyler tarafından geliştirilen hedefe dayalı değerlendirme modelinde, öncelikle programın hedefleri belirlenir. Ardından hedefler basitten zora, konu veya ünite odaklı gibi belirlenen ölçütlerine göre sıralanır (Çeliker, 2015). Hedefler sıralanmasından sonra öğrencilerinde görülmesi beklenen davranışlar ifade edilir (Yapıcıoğlu, vd., 2016). Bir diğer adım ise bu davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını belirleyecek durumları belirtilmesidir (Atik ve Aykaç). Bu durumlara ne derece ulaşıldığını ölçecek ölçme araçlarının ve tekniklerinin geliştirilmesi ayrıca önem arz etmektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Ölçümden elde edilen veriler hedeflerle karşılaştırılır (Kandemir, 2016).

#### **2.19.2.2. Metfessel-Michael değerlendirme modeli**

Hedefe dayalı değerlendirme modellerinden biri olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2017). Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen bu değerlendirme modeli sekiz adımdan oluşmaktadır (Kandemir, 2016). Ülkenin eğitim sisteminden doğrudan veya dolaylı etkileyen ve etkilenen, öğrenci ve öğretmenlerin yansıra, yönetici, veli yani tüm yurttaşların katılımının sağlanması için gereken duyarlılığın gösterilip gerekli şartların sağlanması ilk aşamadır (Özdemir, 2009). Hedefler genelden özele doğru sıralanır ve belirlenen bu özel hedeflerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmektedir (Güneş, 2016). Bu genel ve özel hedeflerin uygunluğunu ve yeterliliğini ölçecek, ölçme araç ve yöntemlerini belirlemek bir diğer adım olarak karşımıza çıkmaktadır (Altun, 2009). Bu ölçme sürecine program uygulanırken de devam edilmelidir (Özdemir, 2009). Eğitim programının felsefesine uygun olarak değerler belirlenmesi eğitim programının özünü oluşturmaktadır (Demirtaş, 2017). Burada yapılacak olan değerlendirmelerle, programın ne kadar etkili olduğuyla ilgili değerlendirmeler yapma fırsatına sahip olacağı düşünülmektedir (Yapıcıoğlu, vd., 2016). Alınan geri dönütlerle programın ne kadar uygulanabilir olduğu ve eksikleriyle ilgili değerlendirmelerle düzeltmeler yapılması ayrıca önemlidir (Seferoğlu, 2006). Program üzerinde düzeltmeler yapılarak, bu düzeltmelere ve programın hedeflerine uygun olarak genel ve özel hedeflerin belirlenmesi, programda kullanılacak araç ve gereçlerin seçimi de önem arz etmektedir (Çeliker, 2015).

### **2.19.2.3. Provus'un farklar yaklaşımı modeli**

Deneysel-pozitivist değerlendirme için gösterilecek en iyi örneklerden biri olarak kabul edilmektedir (Kandemir, 2016). Yapılan gözlemler, araştırmalar ve tecrübelerle elde edilen farklı bilgiler arasında karar verme yetkisi alanda söz ve bilgi sahibi olan otorite sahibi kişiler tarafından kullanılır (Demirel, 2007). Bu bilgilere ulaşmak için, programın standartlarını belirleme, programın performansını belirleme, performans standartlarına karar verme ve performans ve standartlar arasındaki farkı belirleme olarak tespit edilen dört bileşenden bahsedilmektedir (Demirel, 2017). Bu değerlendirme modelinde tasarım, oluşturma, süreçler, ürün ve maliyet olmak üzere beş aşama bulunmaktadır (Şahan, 2014). Değerlendirmelerden sonra otorite sahibi olan kişi, bir karar verme evresine girer ve karar verme seçenekleri; sonraki aşamaya geçme, önceki aşamanın eksiklerini giderip kullanılabilir hale getirmek, programı baştan başlatma ve programın standartlarını değiştirerek programı bitirmek olarak belirtilmektedir (Özdemir, 2007).

### **2.19.2.4. Meta değerlendirme**

Program değerlendirmek için birçok değerlendirme model ve çalışmalarının yapılması ve bu çalışma ve modellerin farklı alanlarda da kullanılması, bu modellerinde değerlendirilmesini ve denetimini zorunlu hale getirmiştir (Sağlam ve Yüksel, 2016). Bu kontrol, program değerlendirme modellerinin değerlendirilmesini gerekliliğini ortaya çıkarmış, bu amaçla meta değerlendirme ortaya çıkmıştır (Akıncı ve Köse, 2020). Buna göre meta değerlendirme, değerlendirmenin yararlılık ve kullanılabilirliğini hakkında veri toplama süreci olarak tanımlanabilmektedir (Ceyhun ve Peçenek, 2010). Bu tanım ve bilgilere göre meta değerlendirmenin amaçları; değerlendirmenin amaçlarını değerlendirmek, değerlendirme deseninin uygulandığının uygunluğunu tespit etmek, değerlendirmeyle ilgili toplanan verilerinin doğruluğunu değerlendirmek, analizleri yorumlamak ve doğruluk oranını tespit etmek, değerlendirmeyle ilgili raporun yeterlilik ve uygunluğunu belirlemek ve maliyet tespiti yapmak olarak sıralamak mümkündür (Deveci ve Aykaç, 2018).

### **2.19.2.5. Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı**

Cousins ve Whitmore tarafından geliştirilen bu yaklaşımda sürecinin kontrolü, paydaşların seçimi ve katılımın derinliği olarak belirtilen üç değerlendirme

aşamasından bahsedilmektedir (Aygören ve Er, 2018). Bu aşamalarda, uygulayıcılar ve program değerlendirmeye katılım gösteren bireyler denetim ve belirlenme aşamalarından geçtikleri için, gerçekten programı geliştirme ve program hakkında ayrıntılı bilgi edinme niyetinde olmasıyla en uygun program değerlendirme yaklaşımları arasında gösterilmektedir (Kandemir, 2016). Bu araştırmaya katılım gösteren bireyler pratik problem çözme, ayrıca deneyimlerinden yola çıkarak programı nesnel bir bakış açısıyla değerlendirme kabiliyetine sahip olması beklenmektedir (Bilir, 2008).

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımında tümevarımsal bir anlayışla, gözlem ve keşfetme tekniklerinden faydalandığı görülmektedir (Aygören ve Er, 2018). Program değerlendirme aşamasında sadece belli bir hedefe veya veriye odaklanılmaz (Yüksel ve Sağlam, 2012). Programın etkinliğinin tam olarak değerlendirilmesi için, nesnel ve öznel, nitel ve nicel, gibi bütün verilerden faydalanılması esastır (Şahan, 2014). Katılımcıların programa dahil olup, süreç içerisinde etkin katılım gösterdiği katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımında belli bir plan yoktur (Yapıcıoğlu, Kara ve Yalçınoğlu, 2016). Programa aktif olarak katılan katılımcılar, değerlendirme süresince program hakkında bilgi ve deneyim sahibi olması sebebiyle verdikleri geri dönütler ve değerlendirmeler en doğru veriler arasında görülmektedir (Kandemir, 2016). Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımında katılımcılarında yeterliliğinin tespit edilmesi gözden kaçırılmaması gereken bir diğer nokta olarak belirtilmektedir (Karacaoğlu, 2018).

#### **2.19.2.6. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli**

Değerlendirme sürekli devam edip, çalışmalar ve bilgi toplamalarla doğru kararlar alınabileceğini savunur Stufflebeam (Uşun, 2016). Değerlendirme, programın durumu hakkında karar vericilere bilgi vermeyi amaçlamaktadır (Selvi ve Bıçak, 2013). Bu modelde değerlendirmenin bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört aşamada gerçekleştiği görülmektedir (Aslan ve Uygun, 2019). Bu aşamalardan sonra ayrıca her aşama için ayrı ayrı bir sonuçlandırma çalışmaları yapılmaktadır (İpek ve Karataş, 2015). Bu sonuçlandırma veya karar aşamaları ise sırasıyla planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme olarak belirtilmektedir (Dinçer ve Saracaloğlu, 2013). Bağlamın değerlendirilmesi

aşamasıyla program analiz edilir ve durum tespiti yapılır (Akdoğan ve Uşun, 2017). Durum tespiti sonrasında hedefler belirlenir (Aydın, vd., 2018). Girdi aşamasında ortaya koyulan hedeflerle eğitim, okul, öğrenci ve öğretmen hedeflerinin tutarlı olup olmadığına bakılır (Kurt, 2016). Süreç aşamasında program uygulanırken gerçekleştirilmesi planlanan uygulama, karar ve planların sahada ne kadar uygulanabildiğine bakılmaktadır (Aslan ve Eyüp, 2017). Ürün aşaması ise son aşama olup programda uygulanan planlarla beklenen veri ve sonucun, ortaya çıkan sonuçla arasındaki farka bakılıp karşılaştırıldığı aşamadır (Başaran, vd., 2020).

#### **2.19.2.7. Öğretimsel tasarım modeli**

Dick ve Carey bu modeli ortaya atarken, öğretimsel tasarım modelini eğitim ve öğretimin içinde yer alan öğrenci, öğretmen, ders planları, etkinlikler gibi birçok bileşeni öğrenimde başarıya ulaşmak için değerlendiren ve kullanan planlı, çıkarımsal, sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Uşun, 2016). Bu model öğrenmede başarıya ulaşmak için hedeflerin ve stratejilerin belirlendiği ilke, olgu ve yöntemlerin belirlendiği çalışmalar bütünü olarak ta belirtilmektedir (Esmer, 2018).

Bu model öğretim tasarımında sistematik yaklaşımı savunmaktadır (Esmer, 2017). Özellikle ilköğretim kademesinde kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir (Kıyak, vd., 2020). Öğretim tasarımında kullanılacak bütün yaklaşımlar ve atılacak her türlü adım titizlikle hazırlanmaktadır (Baturay, vd., 2007).

Bu modelde uygulanan aşamalarda aşağıda belirtilmektedir:

- Öncelikle öğretimin amacı ve yönü belirlenir (Uşun, 2016).
- Öğretim aşaması, hedefler ve programın durumu analiz edilir (Esmer, 2018).
- Programda hedeflenen davranışlar öğrenci özelliklerine göre hazırlanır (Çetin, 2010).
- Hedefler daha da kapsamlı hale getirilerek geliştirilir.
- Değerlendirmede kullanılacak testler, planlar, formlar, anketler gibi materyaller geliştirilir (Özdemir ve Uyangör, 2011).

- Öğretim hangi kademelere nasıl uygulanacağı gibi soruların cevabını içeren stratejiler belirlenir (Uşun, 2016).
- Biçimlendirici ve düzey belirleyen değerlendirmeler hazırlanır.

### **2.19.2.8. Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirme modeli**

Kirkpatrick tarafından geliştirilen program özellikle yetişkinlerin eğitiminde ve hizmet içi eğitimde kullanılan bir değerlendirme modelidir (Uşun, 2016). Değerlendirme dört aşamadan oluşmaktadır. Aşamalar arasında geçişlerde bir sonraki üzerinde bir etki oluşmaktadır ve geçişler oldukça karmaşık olduğu için bu etkileri iyi anlamak ve analiz etmek oldukça önem arz etmektedir (İlhan ve Kalaycı, 2019). Bu etki ve karmaşıklık üzerinde harcanan zaman önemli değildir (Üstündağ ve Yalın, 2014). Bu etki ve karmaşıklık üzerine ne kadar çok zaman harcanırsa değerlendirmenin o kadar iyi, kaliteli ve doğru yapılacağı belirtilmektedir (Özaydın, vd., 2012). Bu aşamalardan ilki tepki aşamasıdır. Bu aşamada katılımcıların öğretim programına verdiği olumlu ve olumsuz düşünceler, geri dönüşler, yani tepkileri ölçülür (Eviren, 2017). Ayrıca bu geri bildirimler programın geleceğe taşınıp güncellenmesi açısından da oldukça önemlidir (Dilekli ve Karagöz, 2018). İkinci aşama öğrenme aşamasıdır ve bu aşamada programa katılım gösterenin bilgi, beceri ve tutum alanlarındaki öğrendiklerinde ne gibi artışlar meydana geldiğini göstergesidir (Özaydın, vd., 2012). Bir sonraki aşama olan davranış aşamasında, öğrendiği bilgileri, yani bilgi, tutum ve becerileri ne derecede uygulayabilmekte ve davranışlarında ne derecede değişiklik meydana geldiğini göstermektedir (Yeliz, vd., 2015). Yetiştirme değerlendirme modelinin son aşaması ise sonuçtur. Bu aşamada öğretim programının tamamlanmasının ardından katılımcılarda meydana gelen kalıcı bilgi, beceri ve davranış değişikliği ve sonucudur (Uşun, 2016). Burada bahsi geçen kalıcı davranış veya sonuç, Öğretim programının verimliliği ve güvenilirliği hakkında kesin bilgiler vermektedir (İlhan ve Kalaycı, 2019).

## **2.21. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli (Illuminative Program Evaluation Model)**

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, Parlett ve Hamilton tarafından geliştirilen model nitel ve nicel verilerle yaptığı değerlendirmelerle, insancıl ve bilimsel yönlere sahip bir değerlendirme modeli olarak öne çıkmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel 2016). Aydınlatıcı değerlendirme programı bir bütün olarak görüp, bütüncül değerlendirme anlayışıyla değerlendirmeyi yerine getirmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Aydınlatıcı değerlendirme, program katılımcılarının ve geliştiricilerinin, programın özel hedefleri ve durumları hakkında bilgi vererek aydınlanmalarını amaçlamaktadır (Balım, 2020). Programın uygulanışı esnasında karşılaşılan sorunları tespit etmek ve uygulanabilir ve değerli konu, kazanım ve araçları belirlemek için de kullanılmaktadır (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014).

Eğitim programının nasıl uygulandığına, eğitim programının farklı okul durumlarından nasıl etkilendiğine, eğitim programının katılımcılarının, programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirdiğine ve programın öğrencilerin akademik, mesleki başarılarını ve tecrübelerini nasıl etkilediğine, aydınlatıcı program değerlendirme modelinin cevap aradığı vurgulanmaktadır (Tyler, 2014).

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, programın herhangi bir parçasını veya bölümünü değil, programı bir bütün olarak incelemektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Model, programda yapılan herhangi bir yeniliği değil, programı uygulandığı eğitim ortamını içerisinde incelemekte ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeye yaklaşmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Bu bakımdan aydınlatıcı değerlendirme modeli sadece modeli değil, modelin etki alanlarını ve etkileyebileceği diğer unsurları da değerlendirdiği ve programa geniş bir açıdan baktığı kabul edilmektedir (Balım, 2020). Aydınlatıcı değerlendirme modeli, bu bakımdan öğretim programını ölçme ve değerlendirme yerine tanımlama ve yorumlama yollarını tercih etmektedir (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014).

Aydınlatıcı değerlendirme, eğitimin sadece öğretmen veya öğrenciyi kapsamadığını, eğitimin toplumu, toplumun bileşenlerini, okulun fiziki durumunu, sosyolojik veya kültürel etkileri gibi birçok bileşeni kapsadığını, bu bileşenlerin ne derecede ve ne yönde etki gösterdiğini inceleyen kapsamlı bir program

değerlendirme modeli olarak göze çarpmaktadır (Balım, 2020). Yöntemsel olarak nicel ve nitel özellikler taşıyan aydınlatıcı değerlendirme modeli daha derinlemesine inceleme özellikleri taşımaktadır (Hunkins ve Ornstein, 2014). Örneklem dikkatli bir şekilde seçildiği gibi örneklem ve kontrol grupları değerlendirmenin her aşaması ve program gelişiminin her kademesinde ayrı ayrı değerlendirilerek, geniş örneklemelerin ortaya çıkaracağı yanlış sonuçlar en aza indirgenir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Böylelikle değerlendirmenin her aşamasının, farklı grupların farklı ve değişen görüşlerine yer verilmesi amaçlanmaktadır (Byram, vd., 2013).

Bütüncül ve öznel özellikler taşıyan aydınlatıcı değerlendirme modelinin başlıca özelliklerini ise aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Asım, 2015):

- Süreç odaklıdır: Programı başından sonuna kadar, tüm aşamalarıyla değerlendirmedir (Arı, 2015).
- Bütüncüldür: Programın eğitim tüm paydaşları öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından, programın farklı yönleriyle bir bütün olarak incelenmesidir (Hunkins ve Ornstein, 2014).
- Tümevarımsaldır: Programlarla ilgili değerlendirmeler, program uygulanıp, sonuçlandırılınca yapılmasıdır (Balım, 2020).
- Doğaldır: Program sonrasında ortaya çıkan sonucun ölçülmesi hedeflenmemektedir. Hedef programın içeriğidir (Şeker, vd., 2013).
- Bağlama duyarlıdır: Programda verilen toplumun kültürel değerleriyle ve inançlarıyla ilgili bilgiler, program üzerinde ne kadar etkili olduğunu ölçmektedir (Demirel, 2012).
- Cevaplayıcıdır: Eğitim programına doğrudan veya dolaylı katılan veya etkilenen tüm çevrelerin program değerlendirmesine katılarak, eğitim programını her yönüyle inceleyerek bilgilendirici ve açıklayıcı değerlendirme yapmasıdır (Balım, 2020).

Aydınlatıcı değerlendirme, nitel ve nicel araştırma yöntemlerine uygun olduğu için, hedef kitlenin programla ilgili her türlü düşüncesini ölçüp değerlendirerek, tarafsız bir şekilde değerlendirmesiyle öne çıkmaktadır (Berkant, vd., 2014). Aydınlatıcı değerlendirmede amaç program hakkı da karar vermek değil, programın nihayeti hakkında görüş beyan edicilere fikir vermektir (Şeker, vd., 2013).

Aydınlatıcı değerlendirme programın uygulanmasına devam edildikçe uygulanan bir değerlendirme modeli olduğu için, programla ilgili her türlü değişim ve güncelleme sürekli değerlendirmeciye ulaşmaktadır (Balım, 2020). Aydınlatıcı değerlendirme programın sürekli değişen ve güncellenen yönünü ve özelliklerini incelediği gibi bu değerlendirmelerde, programın o anki durumunu daha farklı veya daha iyi göstermeden tarafsız bir şekilde yorum yapılmasını amaçlamaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016).

Aydınlatıcı değerlendirme, program değerlendirmenin sürekli devam ettikçe daha değerli, etkili ve doğru tespitlere ulaşılabilceğini savunarak, değerlendirmedeki amacın program hakkında karar vermek değil, program değerlendirmeye ışık tutacak bilgi ve birikimi aktarmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgi ve birikimin, programın uygulanışı esnasında, eğitim içerisine dâhil edilebilecek öğretmen, öğrenci, veli, idareci gibi paydaşların yanında, bu paydaşların fiziksel ve kültürel çevresini de, maddi, manevi ve kişisel olarak engelleyen veya kolaylaştıran değerlendirmeler olduğu vurgulanmaktadır (Uşun, 2016). Ayrıca değerlendirmeye katılan bütün eğitim paydaşlarının güvenlerini kazanmak amacıyla, değerlendirme öncesinde değerlendirmenin amaçları açık ve şeffaf bir şekilde aktarılması önem arz etmektedir (Asım,2015).

Bu değerlendirme modelinin güçlü yönü olarak kabul edebileceğimiz yönlerinden biri olarak aşamalı odaklama yöntemi yaklaşımını kullanması olarak kabul edebiliriz (Asım, 2015). Bu yaklaşımla konular geliştirilerek geleceğe aktarılmakta ve sonraki veri toplama ve analiz çalışmaları için temel oluşturulmaktadır (Özcan, 2015). Modelin etkili bir şekilde kullanılması için değerlendirmeyi uygulayan kişinin, sosyal, insani ve iletişimsel becerilerinin yüksek olmasının yanı sıra alanında uzman olması gerekmektedir (Şeker, vd., 2013). Değerlendirme katılımcılarının da programın başarıya ulaşması için duyarlı olması ve uzman ve katılımcılar arasında güven olması gerekmektedir (Uşun, 2016).

### **2.21.1. Aydınlatıcı değerlendirme modelinde kavramsal çerçeve**

Modeldeki kavramsal çerçeve ‘öğretim sistemi’ ve ‘ öğretim ortamı’ olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Tyler, 2014). Öğretim sistemini, öğretim planlarını,

eğitimde kullanılan materyalleri, dokümanları ve en önemlisi eğitim amaçlarını kapsayan alandır (Özcan, 2015). Burada doküman analizi yapılarak, programda hedeflenen amaçlara, planlara, sunulan bilgi ve bildirimlere göre uzman değerlendirmeci tarafından analiz edilir (Damgacı, vd., 2015). Bu analizlerle program değerlendirmesinde kullanılacak ölçekler, testler, anket gibi bilgi toplayıcı dokümanlar hazırlanır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Burada amaç programda belirlenen hedeflere, uygulama sonrasında ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmektedir (Balım, 2020).

Öğretim ortamı, eğitim paydaşlarının içinde buldukları sınıf, okul, yaşam alanı, sosyal-psikolojik-fiziki çevre olarak belirtilmektedir (Uşun, 2016). Eğitim paydaşlarının içinde buldukları bu ortamlar birçok değişken tarafından etkilenmektedir. Bu değişkenlerin öğretim programının uygulanış aşamasında ortaya çıkarak, çalışma şekilleri, okul kurallarını ve disiplinini, değerlerini üretmek, geliştirmek ve uygulamak için birbirleri ile iletişimde bulunduğu görülmektedir (Özüdoğru, 2016). Aydınlatıcı değerlendirme modeline göre öğrenme ortamı, okullun her türlü fiziksel ve ekonomik durumuna, öğretmen ve öğrenci özellikleri gibi birçok değişkene bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Berkant, vd., 2016).

Bu model gözlem, sorgulama ve açıklama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır:

- 1) Gözlem ve Görüşme: Araştırmacının, öğretim programı ve öğretim programı içerisinde yer alan öğretmen, öğrenci, yönetici okul ortamının her açıdan gözlemlenmesi ve incelenmesidir (Uygun, 2013). Araştırmacı öğretmen ve öğrencilerle yaptığı gözlemlerle programla ilgili bilgi edinip yaptığı gözlemlerle bilgi toplayıp durum tespiti yapmaktadır (Özüdoğru, 2016). Bu bilgi toplama ve tespitlerle programın güçlü ve önemli konuları tespit edilir.
- 2) Sorgulama: Bu aşamada araştırmacı çeşitli düşüncelerle programı daha da derinlemesine araştırma yoluna gitmektedir (Tyler, 2014). Bir önceki aşamada daha geniş açıdan, bir konunun tamamına yüzeysel olarak bakarken, bu aşamada incelenen konu veya yapıya parçalayarak, bölüm bölüm ve daha ayrıntılı bakmaktadır (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014). Bu

aşamada araştırmaya katılan öğrenci veya öğretmen gibi katılımcıların kendilerini daha rahat veya özverili olmasını sağlayarak, incelemelerin daha olumlu, sistematik ve seçici olmasını sağlamaktadır (Balım, 2020).

- 3) Açıklama: Bu aşama, araştırmanın düzenlenmesi ve bulguların neden sonuç ilişkisiyle açıklanmasıdır (Uygun, 2013). Program tarafından öne sürülen, ilkeler, prensipler, yöntemler derinlemesine incelendikten sonra, bu değişkenler arasındaki ilişki açıklanmakta, elde edilen bulgular ışığında program hakkında açıklanan farklı yorumlarda değerlendirilerek, programın destek noktaları açıklanıp, yorumlanmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016).

Aydınlatıcı değerlendirme modelindeki bu üç aşama birbirinden ayrı düşünülemez ve bir aşama tamamlanmadan diğer aşamaya geçilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma öncesinde incelenen konu veya alanların önceden belirlenmemesinin sebebi, araştırmacının araştırma esnasında ortaya çıkan yeni durumlara göre araştırmayı genişleterek daha ayrıntılı ve genel bir araştırmaya yapma ihtiyacı duymasıdır (Demirel, 2012). Bu durum “aşamalı odaklanma” olarak adlandırılmakta ortaya çıkan yeni durumlara göre yeni odak noktaları belirlendiği gibi, gereksiz görülen ayrıntılara zaman harcanmaması sağlanmaktadır (Balım, 2020). Alandaki uygulaması ise, önce değerlendirme pilot okullarda uygulanmaktadır. Bu ilk aşamadan sonra ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel seviye farklılıkları içeren az sayıda okulda uygulanmaya başlanmaktadır. Buradan gelen verilerle, değerlendirme ülke çapındaki okullarda daha çok sayıda uygulanmaya başlanmaktadır. Bu aşamada gelişen yeni durumlar incelenerek program derinleştirilerek aynı zamanda bir genişlikte kazandırılır (Özüdoğru & Adıgüzel, 2016). İlk gözlem aşamasında, araştırmacının araştıracağı konuyu tanıma aşaması olarak kabul edilmektedir. Araştırmacı yaptığı gözlemleri belgelendirip kayda aldığı gibi, bu belge ve kayıtları program hakkında katıldığı değerlendirme toplantılarıyla zenginleştirmektedir (Uşun, 2016). Soruşturma aşamasında, gözlem ile belirlenen konular ve durumlar, soruşturma aşamasında daha derinlemesine ve ayrıntılı incelendiği bölüm olarak göze çarpmaktadır. Özellikle katılımcıların, program hakkında gördükleri yenilikler, bu yeniliklerin önceki haliyle arasındaki fark ile ilgili

gözlem aşamasında yapılan yorumlar ve değerlendirmeler sorgulama aşamasında daha da derinleştirildiği görülmektedir (Balım, 2020). Gözlem ve araştırmalarda, anket, ölçek, test ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak bilgilerin elde edildiği görülmektedir.

### **2.21.2. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin sınırlılıkları**

1) Özneldir: Aydınlatıcı değerlendirme modelinin öznel olan doğasıyla yanlılığa, araştırmacının kendi öznel düşüncelerini paylaşmasına açık olduğu belirtilmektedir (Lasagabaster, 2014). Araştırmacının seçilecek olan nitel ve nicel araştırmalarda ve bu araştırmalar sonucunda elde edilecek verilerin analizinde kendi görüşlerini ve yargılarını yansıttığı düşünülmektedir (Özüdoğru, 2016). Araştırmacının yargısını, düşüncelerini ve görüşlerini, örneklem seçiminde, yöntemin belirlenmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve raporun hazırlanması gibi birçok aşamada görmek mümkündür (Uşun, 2016).

2) Zaman ve Ekonomi Gerektirir: Aydınlatıcı değerlendirme modeli, öğretim programının her aşamasını ayrıntılı bir şekilde incelediği ve yapılan güncellemeleri de yerinde tekrar gözlemlediği için zaman gerektiren bir modeldir (Balım, 2020). Ayrıca öğretim programına konu olan öğrenci, öğretmen gibi bütün paydaşları da öğretim programının her aşamasında ayrı ayrı görüşme formlarıyla değerlendirdiği için ayrıca zaman almaktadır (Demirel, 2012). Bunun yanında tüm bu zaman alıcı araştırma, analiz ve incelemeler esnasında ekonomik bir güçte gerekeceği vurgulanmaktadır (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014).

## **2.22. İlgili Araştırmalar**

Bu başlık altında İngilizce dersi öğretim programının aydınlatıcı program değerlendirme ve diğer program değerlendirme modelleriyle yapılan çalışmalardan örnekler verilmektedir.

### **2.22.1. İlkokul kademesinde İngilizce öğretim programları ile ilgili yurt dışında yapılan program değerlendirme araştırmaları**

Asrial vd.( 2019) “Exploring obstacles in language learning among prospective primary school teacher” başlıklı çalışması, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirmede ne denli yeterli olduklarıyla ilgili 30 ilkokul İngilizce

öğretmeninin katılımıyla Endonezya’da yapılmıştır. Ayrıca dil öğrenmede ilkökul öğrencilerin karşılaştığı zorlukları tespit etmek araştırmanın bir diğer amacıdır. İlkokul kademesindeki öğrencilerin öğrenme öncesi kendilerini değerlendirme becerisine sahip olmadıkları gibi, programın öğrenme hedeflerine uyma, planlama ve kendi öğrenme hedeflerini değerlendirme gibi becerilere sahip olmadıkları vurgulanmaktadır.

Dourda vd. (2014) “Content and language integrated learning through an online game in primary school: A case study” başlıklı çalışması, oyun temelli ve içerik temelli dil öğrenme stratejilerinin birleşimiyle yeni bir dil öğrenme stratejisi önerisi taşımaktadır. Yunanistan’da yapılan araştırma oyun temelli ilkökul yabancı dil eğitiminde yabancı dil öğretme stratejilerinin uygulanmasının ve yabancı dil eğitiminde motivasyonun önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Yine aynı çalışma öğretmenlerinde çağın gereği olarak, teknolojinin kullanımıyla ilgili gerekli bilgiye ve altyapıya sahip olması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu çalışma oyun temelli öğretimin özellikle akademik olarak daha az başarı göstermiş olan öğrencilerde uygulanmasının gerekliliğini daha uygun olduğunu belirtmektedir.

Yamat vd. (2014) “Revisiting English language learning among Malaysian children” başlıklı çalışması, Malezya’da 264 öğrencinin katılımıyla, St. Peter’s Church okulunda, öğrencilerin ortalama 11 yıl dil öğrenim geçmişi olmasına rağmen neden dil öğreniminde yeteri kadar başarı elde edilemediği üzerine yapılmıştır. Araştırmada, ilkökul yabancı dil eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Dil öğrenimi geliştikçe, dil öğretimi ve öğreniminin de buna paralel olarak geliştiğini vurgulayan çalışma, ilkökulda dil eğitiminin en temel seviyeden alınması gerektiğini ve dil eğitimi için en önde tutulması gereken becerilerin dinleme ve konuşma becerilerinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu beceriler kazandırılırken hedef dil ve bilgi olarak günlük hayatta kullanılan ifadelerin kazandırılması gerektiği, bu bilgi ve hedef dilin ezberci bir anlayışla değil, edinilen bir beceri olarak kazandırılması gerektiği belirtilmektedir.

Jin vd. (2014) “Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China” başlıklı Çin’de yapılan çalışması, genç öğrenenlerin dil öğrenimindeki başarında motivasyon ve

beklentilerinin yanında ebeveyn, öğretmen ve çevrenin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmaya göre, iki farklı öğretmen karakterinden bahsedilmekte ve yeni öğretmen olanların okul-ev arasında güçlü bir bağ kurduğu ve öğrencilere ve okula kendini daha yakın hissettiği, diğer öğretmenlerin ise kendilerini yöntem, metot ve teknik gibi konularda geliştirdiği, bu iki öğretmen karakterinin bir grup olarak çalışabileceği vurgulanmaktadır. Öğrenen merkezli olması gerektiği düşünülen yabancı dil öğretim programı, öğrencilerinin öğrencilerin dile maruz kalması sağlanması gerektiği ve okul yaşamı, sosyal çevre, ailenin yabancı dil eğitimine bakış açısı bu amaçla şekillendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, öğrencinin dile maruz kalmasını sağlamak amacıyla okul içerisinde, İngilizce konuşma alanı, İngiliz dil kulüpleri, İngilizce konuşma dersleri ve saatleri gibi etkinliklerin yapılmasının olumlu olacağı düşünülmektedir.

#### **2.22.2. İlkokul kademesinde İngilizce öğretim programları ile ilgili yurt içinde yapılan program değerlendirme araştırmaları**

Sedef vd. (2019) “İlkokul İngilizce öğretmenlerinin ilkokul İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlilik algılarının incelenmesi” başlıklı araştırmasında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 259 İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre ilkokullarda İngilizce derslerini yürüten öğretmenlerin program yeterlik algılarının kıdem, İngilizce ders saatlerini yeterli bulma, çocuklara yönelik dil öğretimi konusunda seminer almış olma ve öğrencilerin yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmen yeterlilikleri ve İngilizce öğretim programı üzerine yapılan çalışma, öğretmenlerin ilkokul kademesindeki öğrencilerin yaş grubuna uygun olarak yöntem, teknik, strateji ve ölçme değerlendirmeyle ilgili yeterliliklerinin artması, aynı zamanda program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları için seminer ve hizmet içi eğitim almaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Özüdoğru (2019) “İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kapsamında Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Öğretimi” başlıklı araştırmasında, karma araştırma yöntemi desenlerinden eşzamanlı çeşitleme karma yöntemi kullanılmıştır.

İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programında önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan ve Uşak ilinde iki farklı ikinci sınıfta yapılan katılımcı gözlem çalışması yoluyla nitel veriler toplanmıştır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinde ikinci sınıf İngilizce öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumunu ortaya koymaya yönelik yapılan ve Uşak ilinde katılımcı gözlem yapılan iki sınıftaki 48 öğrenciye uygulanan dinleme ve konuşma başarı testleri yoluyla da nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmada, ikinci sınıf İngilizce öğretim programının dinleme ve konuşma becerisi edinimi ağırlıklı hazırlandığı belirtilerek, bu amaca ne kadar ulaşılabildiğini belirlemek için yapıldığı vurgulanmaktadır. Araştırmaya göre, programda hedeflenen kazanımlara uygulamada yeterince yerine getirilmediği, sınıfta Türkçe konuşularak, dinleme ve konuşma becerisi edinimi istenen seviyede gerçekleşmediği belirtilmektedir.

Taşdemir vd. (2018) “İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri” başlıklı araştırması ise ilkokul İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler tipik durum örneklemesiyle belirlenen, 15 ilkokul İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenler programı kazanım, içerik ve etkinlikler bağlamında yeterli bulurken, araç-gereç ve ölçme değerlendirme alanında eksikler olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca haftalık ders saatinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun kalabalık olması karşılaşılan diğer eksikler olarak belirtilmektedir.

Atabey ve Bulut (2016) “İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi” başlıklı araştırması, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının uygulamadaki etkililiğini tespit etmek üzerine yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiş olup, araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır’da bulunan ilkokullarda görev yapan 2. sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmaya göre programda hedeflenen kazanımlar

öğrenciler için uygun olarak görülmüş, ancak okulların fiziki altyapısının ve etkinlikler için ihtiyaç duyulan araç-gereç olanaklarının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır.

Kandemir (2016) “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasının amacı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirmektir. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene dayalı olarak yürütülen bu çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 62 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilkokulların 2. sınıflarında İngilizce derslerini yürüten 104 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise altı İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve sekiz öğrenci olmak ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, dört farklı sınıfta toplam 16 ders saati süresince gözlem notu tutulmuş ve bir okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada öğretmenler ilgili öğretim programı hakkında, programın bütünüyle ilgili olumlu görüş belirterek, uygulanabilir içerik, kazanımlar ve hedefler içerdiğini belirtmişlerdir. Ancak bu içerik, hedefler ve kazanımların daha kolay ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için iki saat olarak öngörülen İngilizce ders saati sayısının artırılarak, etkinliklerin güncellenip öğrenci ilgilerine göre güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Kandemir, 2016). Ayrıca programda öngörülen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandığı uygulama ve yaklaşımların da yenilenmesi, bu yeniliğin öğretmenlere kazandırılması için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Sınıf içerisinde uygulanan etkinliklerin daha uygulanabilir olması için, sınıf mevcudunun azaltılması gerektiği belirtilen bir diğer durum olarak göze çarpmaktadır.

Şad (2015) “İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması” çalışması, anadili İngilizce olan öğretmenlerden, anadili Türkçe olan öğretmenlerden veya sınıf öğretmeni olan öğretmenlerden,

öğrencilerin dinleme becerisini edinmeleriyle ilgili, hangisinin daha başarılı olduğu üzerine yapılmıştır. 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. Araştırma öğretmenlerin başarı sırasını, anadili İngilizce olan, anadili Türkçe olan ve sınıf öğretmeni olan olarak sıralandığını sonucuna ulaşıldığını vurgulamaktadır.

Aybek (2015) “İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi” başlıklı araştırması, İngilizce öğretmenlerinin ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersiyle ilgili görüşlerini değerlendirmek için yapıldığı görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitimöğretim akademik yılında ilkokullarda görev yapan ikinci sınıf İngilizce dersine giren 8 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri yarıyapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenci merkezli hazırlandığını belirterek, etkinlik ve becerilerin öğrenci seviyelerine uygun olduğu görüşünü savundukları görülmektedir. İngilizce öğreniminin ikinci sınıf kademesinde başlanmasını gayet olumlu bulan öğretmenler, karşılaşılan en büyük sorun olarak, ikinci sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen etkinlik, kazanım ve hedeflere uygun olarak kullanılması gerek araç-gereç eksikliğini göstermektedir.

Özüdoğru ve Adıgüzel (2015) “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi” çalışması, aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının incelenmesi üzerine yapılan bir araştırmadır. Çalışma, aydınlatıcı program değerlendirme modelinden faydalanılarak tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri tabakalama örnekleme ile seçilen Türkiye’nin yedi bölgesindeki 14 ilde ikinci sınıf İngilizce dersine giren 768 öğretmenden ölçek yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler, betimsel

istatistikler kullanılarak, ikinci bölümünde ölçek maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri yordayıcı istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir. Üçüncü bölümde yer alan açık uçlu sorular ise betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretim programının kazanım ve içerik, öğrenme-öğretme süreci bakımından yeterli olduğu, ancak ölçme-değerlendirme yönünden geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlere, uygulamaya konan ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programıyla ilgili yeterli bilgilendirmenin yapılmaması karşılaşılan önemli bir sorun olarak belirtilmiştir.

Solak ve Semerci (2015) “İkinci Sınıfta İngilizce Öğretimine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı araştırması ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının hedefler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bağlamında, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmesi ele alınmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini Amasya ili Merkez ilçesinde ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 35 İngilizce öğretmeni ile bir devlet İlkokulunda okuyan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerine 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri anketi, öğrencilere ise yarı yapılandırılmış mülakat tekniği uygulanmıştır. Araştırmaya katılımcıları, İngilizce öğreniminin ikinci sınıf kademesinde başlanmasını olumlu karşıladıkları gibi, program hedeflerinin anlaşılır ve tutarlı olduğunu belirtmişlerdir. Programın olumsuz yönü olarak, öğrencilerinin bağımsız düşünüp çalışmasına yeterli olanak vermediği belirtilmektedir.

Alkan ve Araslan (2015) “İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında tekil tarama yöntemi kullanılmıştır. Program geliştirme alanı açısından ise öğelere dönük değerlendirme yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmaya 163 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ikinci sınıf İngilizce öğretim programının hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini görüşünderken, okulların fiziki altyapısının da programın gerekleri doğrultusunda düzenlenmesi ve program hakkında gerekli bilgilendirme ve hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

Yaşar (2015) “İlkokul 2. sınıf Fun With Teddy İngilizce ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi” başlıklı araştırma ilkökul ikinci sınıf kademesinde İngilizce dersinde kullanılan ders kitabının, amaç, etkinlik, alıştırma, yöntem ve teknikler bağlamında yeterli olup olmadığıyla ilgili yapılmıştır. Bu amaçla hazırlanan 51 maddelik ders kitabı değerlendirme ölçeği, 6 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, modelin amaç, etkinlik, öğrenim ve öğretim yaklaşımı gibi birçok alanda beklentilerini karşılamadığını belirtmişlerdir.

Bayraktar (2014) “İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa'nın Orhaneli ilçesinde 8 ilkökulda görev yapan 9 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler; ikinci bölümde ise program hakkında 18 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, ilkökul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının kazanım, içerik, etkinlikler ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesini amaçlanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler erken yaşta yabancı dil eğitime başlamanın gayet olumlu olduğunu belirtirken, öğretim programının dinleme ve konuşma becerisine ağırlık vermesinin öğrencilerde yabancı dilde iletişim kurma becerisini artırıcı etki yaptığını vurgulamışlardır (Bayraktar, 2014). Programın öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak planlandığını belirten öğretmenlerin, ayrıca alternatif ve farklı birçok etkinliği içermesiyle de programın gayet güçlü olduğu fikrinde olduğu görülmektedir.

Küçüktepe vd. (2014) “İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırması, ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında öğretmenlerin görüşleri alınması için yapılmıştır. Nitel araştırma desenine uygun olarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki ilkökulların ikinci sınıflarında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve on sorudan oluşan yapılandırılmış

görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler NVIVO 8 programıyla betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Programın kazanım ve içeriği hakkında olumlu görüş belirten öğretmenlerimiz, programda belirtilen kazanım ve içeriğe uygun olarak yöntem, teknik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirmenin de paralellik gösterdiği düşüncesindedir. Öğretmenlerimiz, karşılaşılan sorunlar olarak, materyal eksikliği ve programla ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarını belirtmişlerdir.



### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeline, çalışma grubuna, örnekleme, veri toplama aracına ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, nicel araştırma modeli olan, betimsel türde durum saptaması niteliğindeki tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte yaşanmış ya da hala devam etmekte olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yöntemidir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu yöntem bahsi geçen veya incelenen konu, durum veya olayı bulunduğu durum içerinde olduğu gibi tanımlama çabasındadır (Karasar, 1995).

#### **3.2. Evren ve rneklem**

Araştırmanın evrenini Kilis il merkezi ve ilçelerindeki ilkokulda ikinci sınıf kademesinde görev yapmış İngilizce ğretmeni veya İngilizce dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır (N=139). Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, örnekleme oluşturan katılımcıların rasgele ve yansız olarak seçilmesidir (Güçlü, vd., 2017).

##### **3.2.1. Öğretmenlerin demografik özellikleri ve dağılımları**

Örnekleme oluşturan ilkokul ğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezuniyet alanı, en fazla çalışılan yer, yaş, çalıştığımız okulun sosyoekonomik seviyesi, haftalık girilen ders saati, sınıftaki ortalama ğrenci sayısı değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3. 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Dağılımları**

| <i>Değişkenler</i>                                | <i>Kategori</i>      | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|----------------------|----------|----------|
| <b>Cinsiyet</b>                                   | Kadın                | 119      | 85.6     |
|   | Erkek                | 20       | 14.3     |
| <b>Mesleki Kıdem</b>                              | 0-5 yıl              | 47       | 9        |
|   | 6-10 yıl             | 36       | 25.8     |
|   | 11-15 yıl            | 31       | 22.3     |
|   | 16-20 yıl            | 15       | 10.7     |
|   | 21 ve üstü           | 10       | 7.19     |
|   | <b>Eğitim Durumu</b> | Lisans   | 122      |
| Lisansüstü  |                      | 17       | 11.3     |
| <b>Mezuniyet Alanı</b>                            | Yabancı Dil          | 125      | 89.9     |
|   | Diğer                | 14       | 10.0     |
| <b>En Fazla Çalışılan Yer</b>                     | Kent                 | 69       | 49.6     |
|   | İlçe                 | 45       | 32.3     |
|   | Kırsal               | 25       | 17.9     |
|   |                      |          | 8        |
| <b>Yaş</b>  | 25 ve daha az        | 17       | 3        |
|   | 26-35                | 72       | 51.7     |
|   | 36-45                | 41       | 29.4     |
|   | 46 ve üzeri          | 9        | 6.47     |
|   |                      |          | 9        |
| <b>Çalıştığımız Okulun Sosyoekonomik Seviyesi</b> | Alt                  | 38       | 3        |
|   | Orta                 | 82       | 58.9     |
|   | Üst                  | 19       | 13.6     |
|   |                      |          | 6        |
| <b>Haftalık Girilen Ders Saati</b>                | 15'ten az            | 14       | 7        |
|   | 15 ve üzeri          | 125      | 89.9     |
| <b>Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı</b>          | 25 ve daha az        | 79       | 3        |
|   | 26-35                | 45       | 56.8     |
|   | 36 ve üzeri          | 15       | 32.3     |
|   |                      |          | 8        |
|   |                      | 9        | 9        |

Tablo 3.1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 119'u kadın, 20'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 47'si 0-5 yıl, 36'sı 6-10 yıl, 31'i 11-15 yıl, 15'i 16-20 yıl, 10'u 21 ve üzeri yıl oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin 122'ü lisans, 17'si lisansüstü eğitim düzeyindedir. Araştırmaya katılanların öğretmenlerin 125'i yabancı dil, 14'ü diğer alanlardan mezun olmuştur. Öğretmenlerin çalışılan bölge olarak 69'u kent, 45'i ilçe, 25'i ise kırsaldır. Öğretmenlerin yaşları 17'si 25 ve daha az, 72'si 26-35, 41'i 35-45, 9'u ise 46 ve üzeridir. Çalışılan okulun sosyoekonomik seviyelerine bakıldığında 38'i alt, 82'si orta, 19'u üst seviye grubundadır. Haftalık girilen ders saatine göre öğretmenlerin 14'ü 15'ten az, 125'i 15 ve üzeri ders saatine sahiptir. Son olarak, Sınıftaki ortalama öğrenci ders sayısına göre 25 ve daha az öğrenci bulunanların sayısı 79, 26-35 arası öğrenci bulunanların sayısı 45, 36 ve üzeri öğrenci bulunanların sayısı ise 15'tir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma için, Adıgüzel ve Özüdoğru (2014) tarafından geliştirilen "Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 'kazanım ve içeriğe ilişkin görüşler', 'ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler' ve 'öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler' olmak üzere üç faktörlü 38 madden oluşmaktadır. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17 ve 18 maddeleri 'Kazanım ve içeriğe ilişkin görüşleri' içermektedir. 24,25,26,27,28,29,30,31 ve 32 maddeleri 'ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri' içermektedir. 19,20,21,22,23,33,34,35,36,37 ve 38 maddeleri 'öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşleri' içermektedir. Oluşturulan ölçek, katılımcıların (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde görüşlerini bildirebildikleri 4'lü likert tipi olarak geliştirilmiştir.

Ölçeğin uygulanabilmesi için Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu'na (Ek:B) ve Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (Ek:C) başvurulmuş ve gereken izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için Kilis ilinin içerisindeki toplam 139 öğretmene veri toplama aracı online olarak uygulanmıştır. Ölçeklerin araştırmacı

tarafından uygulanmasına özen gösterilmiş, öğretmenlerin gönüllü olmasına önem verilmiştir. Öğretmenlerin verecekleri samimi cevapların araştırma sonucunun geçerliği için önemli olduğu sözel olarak uygulama sürecinde vurgulanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS® 22.0 ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini değerlendirirken frekans ve yüzde, ölçekte yer alan maddelerle ilgili düşüncelerine ilişkin olarak da frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Oluşturulan ölçek, katılımcıların (1) Kesinlikle Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Katılmıyorum, (4) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde görüşlerini bildirebildikleri 4'lü likert tipi olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama gibi istatistiklerin yanında, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için, iki alt gruplu kategorik değişkenlerde bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla alt gruplu kategorik değişkenlerde tek yönlü ANOVA testi, LSD testi ve 4'lü Likert testi kullanılmıştır. Ayrıca Özüdoğru ve Adıgüzel (2015) çalışmalarında ifade ettikleri gibi ölçekte yer alan maddelere verilecek her yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumludan olumsuzu doğru 4.00 ile 1.00 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelere karşılık gelen ortalama değer aralıkları aralıkların eşit olduğu (3/4) varsayımından hareket edilerek hesaplanmıştır. Bu durumda ölçekteki dizi genişliği aralıkları 1.00-1.75 arası "kesinlikle katılmıyorum", 1.76-2.50 arası "katılmıyorum", 2.51-3.25 arası "katılıyorum" ve 3.26-4.00 arası "kesinlikle katılıyorum" şeklinde değer aralığı almıştır.

### **3.5. Verilerin Geçerlilik ve Güvenirliği**

Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi ölçeğinin tüm maddeleri ele alındığında Cronbach's Alpha değeri 0.94'dır. Programın kazanım ve içeriğe ilişkin görüşler alt boyutu (0.91), ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler alt boyutu (0.89), öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler alt

boyutu değeri ise (0.73) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi yüksek olduğu bu verilerden anlaşılmaktadır. Kuramsal olarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.70 ve üzeri bir değer aralığında olması yeterli kabul edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Büyüköztürk, 2010; Tekindal, 2009).

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) arttırmak için alanyazın incelemesi sonucunda araştırma konusuyla ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveye dayalı olarak geliştirilen “Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi Ölçeği” taslağı en az doktora eğitimine sahip iki uzman ile yabancı dil eğitimi alanından bir uzman incelemiştir (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014). İncelemeler sonucunda elde edilen ölçeğin maddeleri üç ayrı uzman tarafından incelenerek görüş birliği alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

### 4.1. Araştırmada Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde yaptığımız araştırmada öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin düzeyleri frekans ve yüzde değerlerinin analizleri yer almaktadır. Aşağıda Tablo 4.1.'de ölçekte yer alan maddelerin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4. 1: Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği Hakkındaki Görüşlerinin Düzeyleri Frekans ve Yüzde Dağılımları**

| AYDINLATICI<br>DEĞERLENDİRME MODELİNE<br>DAYALI OLARAK İKİNCİ SINIF<br>İNGİLİZCE ÖĞRETİM<br>PROGRAMININ ÖĞRETMEN<br>GÖRÜŞLERİNE GÖRE<br>DEĞERLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ | Kesinlikle katılıyor |     | Katılıyor |      | Katılmıyor |      | Kesinlikle katılmıyor |     | Ortalama |
|--|----------------------|-----|-----------|------|------------|------|-----------------------|-----|----------|
|  | f                    | %   | f         | %    | f          | %    | f                     | %   |          |
| <b>Faktör 1:<br/>Kazanım ve içeriğe ilişkin<br/>görüşler</b>   |                      |     |           |      |            |      |                       |     |          |
| 1. Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.  | 11                   | 7.9 | 94        | 67.6 | 31         | 22.3 | 3                     | 2.2 | 2.81     |
| 2. Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.  | 5                    | 3.6 | 70        | 50.4 | 58         | 41.7 | 6                     | 4.3 | 2.53     |
| 3. Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.   | 8                    | 5.8 | 108       | 77.7 | 21         | 15.1 | 2                     | 1.4 | 2.88     |
| 4. Programda duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.  | 4                    | 2.9 | 79        | 56.8 | 52         | 37.4 | 4                     | 2.9 | 2.60     |

|   |    |     |     |      |    |      |    |      |      |
|---|----|-----|-----|------|----|------|----|------|------|
| <b>5. Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.</b>   | 6  | 4.3 | 66  | 47.5 | 61 | 43.9 | 6  | 4.3  | 2.52 |
| <b>6. Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.</b>   | 11 | 7.9 | 105 | 75.5 | 21 | 15.1 | 2  | 1.4  | 2.90 |
| <b>7. Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.</b>   | 8  | 5.8 | 105 | 75.5 | 24 | 17.3 | 2  | 1.4  | 2.86 |
| <b>8. İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.</b>  | 12 | 8.6 | 105 | 75.5 | 22 | 15.8 | 22 | 15.8 | 2.93 |
| <b>9. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır.</b>  | 7  | 5.0 | 79  | 56.8 | 49 | 35.3 | 4  | 2.9  | 2.64 |
| <b>10. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.</b>  | 6  | 4.3 | 75  | 54.0 | 53 | 38.1 | 5  | 3.6  | 2.59 |
| <b>11. İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır.</b> | 8  | 5.8 | 84  | 60.4 | 45 | 32.4 | 2  | 1.4  | 2.71 |
| <b>12. İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.</b>   | 4  | 2.9 | 48  | 34.5 | 76 | 54.7 | 11 | 7.9  | 2.32 |
| <b>13. İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır.</b>   | 8  | 5.8 | 106 | 76.3 | 24 | 17.3 | 1  | 0.7  | 2.87 |
| <b>14. İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.</b>  | 8  | 5.8 | 109 | 78.4 | 21 | 15.1 | 1  | 0.7  | 2.89 |
| <b>15. İçerik, Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.</b>                               | 1  | 0.7 | 46  | 33.1 | 64 | 46.0 | 28 | 20.1 | 2.14 |
| <b>16. İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur.</b>                               | 2  | 1.4 | 97  | 69.8 | 36 | 25.9 | 4  | 2.9  | 2.70 |
| <b>17. İçerik somut örneklerle dayanmaktadır.</b>   | 6  | 4.3 | 94  | 67.6 | 36 | 25.9 | 3  | 2.2  | 2.74 |
| <b>18. İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir.</b>   | 6  | 4.3 | 74  | 53.2 | 53 | 38.1 | 6  | 4.3  | 2.58 |

**Faktör 2:  
Ölçme ve değerlendirmeye  
İlişkin görüşler**

|  |   |     |    |      |    |      |    |     |      |
|--|---|-----|----|------|----|------|----|-----|------|
| <b>24. Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.</b> | 2 | 1.4 | 63 | 45.3 | 62 | 44.6 | 12 | 8.6 | 2.40 |
|--|---|-----|----|------|----|------|----|-----|------|

|   |   |     |    |      |    |      |    |     |      |
|---|---|-----|----|------|----|------|----|-----|------|
| 25. Ölçme ve değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.   | 5 | 3.6 | 82 | 59.0 | 47 | 33.8 | 5  | 3.6 | 2.63 |
| 26. Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.  | 4 | 2.9 | 92 | 66.2 | 40 | 28.8 | 3  | 2.2 | 2.70 |
| 27. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.                       | 4 | 2.9 | 84 | 60.4 | 45 | 32.4 | 6  | 4.3 | 2.62 |
| 28. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, kazanımları ölçmede yeterlidir.                      | 4 | 2.9 | 70 | 50.4 | 60 | 43.2 | 5  | 3.6 | 2.53 |
| 29. Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.         | 7 | 5.0 | 86 | 61.9 | 42 | 30.2 | 4  | 2.9 | 2.69 |
| 30. Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.                          | 6 | 4.3 | 66 | 47.5 | 59 | 42.4 | 8  | 5.8 | 2.50 |
| 31. Programda öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.  | 9 | 6.5 | 84 | 60.4 | 36 | 25.9 | 10 | 7.2 | 2.66 |
| 32. Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir. | 7 | 5.0 | 61 | 43.9 | 61 | 43.9 | 10 | 7.2 | 2.47 |

### Faktör 3:

#### Öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler

|  |   |     |    |      |    |      |   |     |      |
|--|---|-----|----|------|----|------|---|-----|------|
| 19. Öğrenme-öğretme süreci içerikle tutarlıdır.  | 6 | 4.3 | 85 | 61.2 | 43 | 30.9 | 5 | 3.6 | 2.66 |
| 20. Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.              | 6 | 4.3 | 84 | 60.4 | 48 | 34.5 | 1 | 0.7 | 2.68 |
| 21. Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir.          | 3 | 2.2 | 72 | 51.8 | 60 | 43.2 | 4 | 2.9 | 2.53 |
| 22. Program, İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir.         | 4 | 2.9 | 99 | 71.2 | 33 | 23.7 | 3 | 2.2 | 2.75 |
| 23. Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamaktadır. | 7 | 5.0 | 94 | 67.6 | 35 | 25.2 | 3 | 2.2 | 2.76 |

|  |    |      |    |      |    |      |    |      |      |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|------|
| <b>33. İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.</b>   | 6  | 4.3  | 82 | 59.0 | 38 | 27.3 | 13 | 9.4  | 2.58 |
| <b>34. Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilmektedir.</b> | 7  | 5.0  | 70 | 50.4 | 43 | 30.9 | 19 | 13.7 | 2.47 |
| <b>35. Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.</b>   | 14 | 10.1 | 92 | 66.2 | 26 | 18.7 | 7  | 5.0  | 2.81 |
| <b>36. Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.</b>   | 32 | 23.0 | 78 | 56.1 | 24 | 17.3 | 5  | 3.6  | 2.99 |
| <b>37. Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.</b>  | 41 | 29.5 | 88 | 63.3 | 8  | 5.8  | 2  | 1.4  | 3.21 |
| <b>38. Derste İngilizce Konuşulmaktadır.</b>   | 12 | 8.6  | 66 | 47.5 | 55 | 39.6 | 6  | 4.3  | 2.60 |

1. Tablo 4.1'e göre, öğretmenlerin "*Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir*" maddesine %7.9'u "kesinlikle katılıyorum", %67.6'sı "katılıyorum", %22.3'ü "katılmıyorum", %2.2'si ise "kesinlikle katılmıyorum" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.81$  ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.

2. Öğretmenlerin "*Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir*" maddesine %3.6'sı "kesinlikle katılıyorum", %50.4'ü "katılıyorum", %41.7'si "katılmıyorum", %4.3'ü ise "kesinlikle katılmıyorum" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.53$  ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.

3. Öğretmenlerin "*Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır*" maddesine %5.8'i "kesinlikle katılıyorum", %77.7'si "katılıyorum", %15.1'i "katılmıyorum", %1.4'ü ise "kesinlikle katılmıyorum" düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.88$  ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.

4. Öğretmenlerin “*Programda duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir*” maddesine %2.9’u “kesinlikle katılıyorum”, %56.8’i “katılıyorum”, %37.4’ü “katılmıyorum”, %2.9’u ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.60$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

5. Öğretmenlerin “*Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir*” maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %47.5’i “katılıyorum”, %43.9’u “katılmıyorum”, %4.3’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.52$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

6. Öğretmenlerin “*Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir*” maddesine %7.9’u “kesinlikle katılıyorum”, %75.5’i “katılıyorum”, %15.1’i “katılmıyorum”, %1.4’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.90$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

7. Öğretmenlerin “*Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır*” maddesine %5.8’i “kesinlikle katılıyorum”, %75.5’i “katılıyorum”, %17.3’ü “katılmıyorum”, %1.4’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.86$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

8. Öğretmenlerin “*İçerik, kazanımlarla tutarlıdır*” maddesine %8.6’sı “kesinlikle katılıyorum”, %75.5’i “katılıyorum”, %15.8’i “katılmıyorum”, %0.1’i ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.93$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

9. Öğretmenlerin “*İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır*” maddesine %5’i “kesinlikle katılıyorum”, %56.8’i “katılıyorum”, %35.3’ü “katılmıyorum”, %2.9’u ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap

vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.64$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

10. Öğretmenlerin “*İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır*” maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %54’ü “katılıyorum”, %38.1’i “katılmıyorum”, %3.6’sı ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.59$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

11. Öğretmenlerin “*İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır*” maddesine %5.8’i “kesinlikle katılıyorum”, %60.4’ü “katılıyorum”, %32.4’ü “katılmıyorum”, %1.4’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.71$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

12. Öğretmenlerin “*İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır*” maddesine %2.9’u “kesinlikle katılıyorum”, %34.5’i “katılıyorum”, %54.7’si “katılmıyorum”, %7.9’u ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.32$  ile “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

13. Öğretmenlerin “*İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır*” maddesine %5.8’i “kesinlikle katılıyorum”, %76.3’ü “katılıyorum”, %17.3’ü “katılmıyorum”, %0.7’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.87$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

14. Öğretmenlerin “*İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır*” maddesine %5.8’i “kesinlikle katılıyorum”, %78.4’ü “katılıyorum”, %15.1’i “katılmıyorum”, %0.7’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.89$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

15. Öğretmenlerin “*İçerik, Türkiye’nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir*” maddesine %0.7’si “kesinlikle katılıyorum”, %33.1’i

“katılıyorum”, %46’sı “katılmıyorum”, %20.1’i ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.14$  ile “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

16. Öğretmenlerin “*İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur*” maddesine %1.4’ü “kesinlikle katılıyorum”, %69.8’i “katılıyorum”, %25.9’u “katılmıyorum”, %2.9’u ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.70$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

17. Öğretmenlerin “*İçerik somut örneklerle dayanmaktadır*” maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %67.6’sı “katılıyorum”, %25.9’u “katılmıyorum”, %2.2’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.74$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

18. Öğretmenlerin “*İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir*” maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %53.2’si “katılıyorum”, %38.1’i “katılmıyorum”, %4.3’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.58$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

19. Öğretmenlerin “*Öğrenme-öğretme süreci içerikle tutarlıdır*” maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %61.2’si “katılıyorum”, %30.9’u “katılmıyorum”, %3.6’sı ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.66$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

20. Öğretmenlerin “*Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır*” maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %60.4’ü “katılıyorum”, %34.5’i “katılmıyorum”, %0.7’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.68$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

21. Öğretmenlerin “*Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir*” maddesine %2.2’si “kesinlikle katılıyorum”, %51.8’i “katılıyorum”, %43.2’si “katılmıyorum”, %2.9’u ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.53$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

22. Öğretmenlerin “*Program, İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir*”, maddesine %2.9’u “kesinlikle katılıyorum”, %71.2’si “katılıyorum”, %23.7’si “katılmıyorum”, %2.2’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.75$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

23. Öğretmenlerin “*Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamaktadır*” maddesine %5’i “kesinlikle katılıyorum”, %67.6’sı “katılıyorum”, %25.2’si “katılmıyorum”, %2.2’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.76$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

24. Öğretmenlerin “*Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir*”, maddesine %1.4’ü “kesinlikle katılıyorum”, %45.3’ü “katılıyorum”, %44.6’sı “katılmıyorum”, %8.6’sı ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.40$  ile “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

25. Öğretmenlerin “*Ölçme ve değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır*” maddesine %3.6’sı “kesinlikle katılıyorum”, %59’u “katılıyorum”, %33.8’i “katılmıyorum”, %3.6’sı ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.63$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

26. Öğretmenlerin “*Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır*”, %26.5’i “oldukça yeterliyim”, maddesine %2.9’u “kesinlikle katılıyorum”, %66.2’si

“katılıyorum”, %28.8’i “katılmıyorum”, %2.2’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.70$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

27. Öğretmenlerin “*Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur*” maddesine %2.9’u “kesinlikle katılıyorum”, %60.4’ü “katılıyorum”, %32.4’ü “katılmıyorum”, %4.3’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.62$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

28. Öğretmenlerin “*Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, kazanımları ölçmede yeterlidir*”, maddesine %2.9’u “kesinlikle katılıyorum”, %50.4’ü “katılıyorum”, %43.2’si “katılmıyorum”, %3.6’sı ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.53$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

29. Öğretmenlerin “*Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir*” maddesine %5’i “kesinlikle katılıyorum”, %61.9’u “katılıyorum”, %30.2’si “katılmıyorum”, %2.9’u ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.69$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

30. Öğretmenlerin “*Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır*”, maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %47.5’i “katılıyorum”, %42.4’ü “katılmıyorum”, %5.8’i ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.50$  ile “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

31. Öğretmenlerin “*Programda öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir*” maddesine %6.5’i “kesinlikle katılıyorum”, %60.4’ü “katılıyorum”, %25.9’u “katılmıyorum”, %7.2’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin

öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.66$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

32. Öğretmenlerin “*Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir*”, maddesine %5’i “kesinlikle katılıyorum”, %43.9’u “katılıyorum”, %43.9’u “katılmıyorum”, %7.2’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.47$  ile “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

33. Öğretmenlerin “*İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur*” maddesine %4.3’ü “kesinlikle katılıyorum”, %59’u “katılıyorum”, %27.3’ü “katılmıyorum”, %9.4’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.58$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

34. Öğretmenlerin “*Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilmektedir*”, maddesine %5’i “kesinlikle katılıyorum”, %50.4’ü “katılıyorum”, %30.9’u “katılmıyorum”, %13.7’si ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.47$  ile “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

35. Öğretmenlerin “*Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır*” maddesine %10.1’i “kesinlikle katılıyorum”, %66.2’si “katılıyorum”, %18.7’si “katılmıyorum”, %5’i ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.81$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

36. Öğretmenlerin “*Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir*”, maddesine %23’ü “kesinlikle katılıyorum”, %56.1’i “katılıyorum”, %17.3’ü “katılmıyorum”, %3.6’sı ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $X=2.99$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

37. Öğretmenlerin “*Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir*” maddesine %29.5’i “kesinlikle katılıyorum”, %63.3’ü “katılıyorum”, %5.8’i “katılmıyorum”, %1.4’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=3.21$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

38. Öğretmenlerin “*Derste İngilizce Konuşulmaktadır*”, %26.5’i “oldukça yeterliyim”, maddesine %8.6’sı “kesinlikle katılıyorum”, %47.5’i “katılıyorum”, %39.6’sı “katılmıyorum”, %4.3’ü ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüş ortalamasının  $\bar{X}=2.60$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

**Tablo 4. 2: Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

| Boyutlar  | N   | $\bar{X}$ | SS  |
|---|-----|-----------|-----|
| Program Tüm   | 139 | 2.66      | .35 |
| Programın Kazanım ve İçeriği boyutu                 | 139 | 2.66      | .37 |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | 139 | 2.58      | .43 |
| Programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu | 139 | 2.80      | .38 |

Tablo 4.2’ye göre, öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel analiz sonucuna göre öğretmenlerin programın kazanım ve içeriğe ( $\bar{X}= 2.66$ ), programın ölçme ve değerlendirmeye ( $\bar{X}=2.58$ ) ve programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ( $\bar{X}= 2.80$ ) ilişkin görüşleri alt boyutu incelendiğinde “katılıyorum” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen genel aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin düzeyleri “katılıyorum” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir ( $\bar{X}=2.66$ ).

### 4.3. Araştırmanın Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçlarına tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4. 3: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları**

| Boyutlar  | Cinsiyet | N   | X̄   | SS   | df  | t    | p     |
|---|----------|-----|------|------|-----|------|-------|
| Programın Tümü                                      | Kadın    | 119 | 2.63 | 0.34 | 137 | 3.10 | 0.002 |
|   | Erkek    | 20  | 2.89 | 0.32 |     |      |       |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Kadın    | 119 | 2.62 | 0.36 | 137 | 3.14 | 0.002 |
|   | Erkek    | 20  | 2.90 | 0.33 |     |      |       |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Kadın    | 119 | 2.54 | 0.42 | 137 | 3.29 | 0.001 |
|   | Erkek    | 20  | 2.87 | 0.39 |     |      |       |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Kadın    | 119 | 2.78 | 0.38 | 137 | 1.33 | 0.18  |
|   | Erkek    | 20  | 2.91 | 0.34 |     |      |       |

Tablo 4.3’e bakıldığında cinsiyete göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde  $X=2.63$  iken erkek öğretmenlerde ise  $X=2.89$  olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu farklılık erkek öğretmenler lehindedir. [ $t(137)=3.10;p<0.05$ ].

Cinsiyete göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde  $X=2.62$  iken erkek öğretmenlerde ise  $X=2.90$ ’dır. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu farklılık erkek öğretmenler lehindedir. [ $t(137)=3.14;p<0.05$ ].

Cinsiyete göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.54$  iken erkek öğretmenlerde de  $\bar{X}=2.87$ 'dir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu farklılık erkek öğretmenler lehindedir. [ $t(137)=3.29;p<0.05$ ].

Yine cinsiyete göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.78$  erkek öğretmenlerde de  $\bar{X}=2.91$ 'dir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiksel olarak anlamlı değildir [ $t(137)=1.33;p>0.05$ ].

**Tablo 4. 4: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları**

| Boyutlar  | Kıdem      | N   | $\bar{X}$ | SS   |
|---|------------|-----|-----------|------|
| Programın Tümü                                      | 0-5        | 47  | 2.80      | 0.36 |
|   | 6-10       | 36  | 2.59      | 0.32 |
|   | 11-15      | 31  | 2.57      | 0.35 |
|   | 16-20      | 15  | 2.67      | 0.30 |
|   | 21 ve üstü | 10  | 2.62      | 0.32 |
|   | Total      | 139 | 2.66      | 0.35 |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | 0-5        | 47  | 2.82      | 0.37 |
|   | 6-10       | 36  | 2.55      | 0.34 |
|   | 11-15      | 31  | 2.55      | 0.35 |
|   | 16-20      | 15  | 2.67      | 0.30 |
|   | 21 ve üstü | 10  | 2.65      | 0.42 |
|   | Total      | 139 | 2.66      | 0.37 |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | 0-5        | 47  | 2.74      | 0.42 |
|   | 6-10       | 36  | 2.52      | 0.37 |
|   | 11-15      | 31  | 2.45      | 0.51 |
|   | 16-20      | 15  | 2.61      | 0.37 |
|   | 21 ve üstü | 10  | 2.48      | 0.39 |
|   | Total      | 139 | 2.58      | 0.43 |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | 0-5        | 47  | 2.86      | 0.45 |
|   | 6-10       | 36  | 2.79      | 0.37 |
|   | 11-15      | 31  | 2.78      | 0.31 |

|            |     |      |      |
|------------|-----|------|------|
| 16-20      | 15  | 2.74 | 0.36 |
| 21 ve üstü | 10  | 2.75 | 0.22 |
| Total      | 139 | 2.80 | 0.38 |

Tablo 4.4'e bakıldığında, mesleki kıdeme göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.80$ 'dir, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.59$ , kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.57$ , kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.67$ , kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de  $\bar{X}=2.62$ 'dir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın tümüne yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.5).

Mesleki kıdeme göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.82$ , kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.55$ , kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.55$ , kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.67$ , kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de  $\bar{X}=2.65$ 'dir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğe programın kazanım ve içeriği alt boyutunda verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.5).

Tablo 4.4'e bakıldığında mesleki kıdeme göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.74$ , kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.52$ , kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.45$ , kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.61$ , kıdemi 21 ve

üstü olan öğretmenlerde de  $\bar{X}=2.48$ 'dir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğe programın ölçme ve değerlendirme alt boyutunda verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.5).

Yine tablo 4.4 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.86$ , kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.79$ , kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.78$ , kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.74$ , kıdemi 21 ve üstü olan öğretmenlerde de  $\bar{X}=2.75$ 'dir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin ölçeğe programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu alt boyutunda verdikleri cevapların ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.5).

**Tablo 4. 5: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları**

| Boyutlar  | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F    | p     |
|---|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|
| Programın Tümü                                      | Gruplar           | 1.40            | 4   | 0.35               | 2.94 | 0.02  |
|   | Gruplar İçi       | 16.04           | 134 | 0.12               |      |       |
|   | Toplam            | 17.45           | 138 |                    |      |       |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Gruplar           | 1.98            | 4   | 0.49               | 3.85 | 0.005 |
|   | Gruplar İçi       | 17.25           | 134 | 0.12               |      |       |
|   | Toplam            | 19.23           | 138 |                    |      |       |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Gruplar           | 1.93            | 4   | 0.48               | 2.63 | 0.03  |
|   | Gruplar İçi       | 24.52           | 134 | 0.18               |      |       |
|   | Toplam            | 26.45           | 138 |                    |      |       |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Gruplar           | 0.30            | 4   | 0.07               | 0.52 | 0.72  |
|   | Gruplar İçi       | 19.85           | 134 | 0.14               |      |       |
|   | Toplam            | 20.16           | 138 |                    |      |       |

Tablo 4.5 incelendiğinde programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını

değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $F=2.94$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılığın kaynağını görebilmek için LSD analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Tablo:4.6).

Tablo 4.5 incelendiğinde programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $F=3.85$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılığın kaynağını görebilmek için LSD analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Tablo:4.6).

Tablo 4.5 incelendiğinde programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $F=2.63$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılığın kaynağını görebilmek için LSD analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Tablo:4.6).

Tablo 4.5 incelendiğinde programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.52$ ;  $p>0.05$ ).

**Tablo 4. 6: Mesleki Kıdem ile Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Tümü İlişkisi LSD Analizi**

| Mesleki Kıdem | Mesleki Kıdem | Ortalamalar Arasındaki Fark | Standart Hata | p     |
|---------------|---------------|-----------------------------|---------------|-------|
| 0-5 yıl       | 6-10 yıl      | 0.21                        | 0.07          | 0.006 |
| 0-5 yıl       | 11-15 yıl     | 0.23                        | 0.08          | 0.004 |

Tablo 4.6 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi ölçeği programın tümüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi ölçeği programın tümüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4. 7: Mesleki Kıdem ile Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Kazanım ve İçeriği Alt Boyutuna İlişkin LSD Analizi**

| Mesleki Kıdem | Mesleki Kıdem | Ortalamalar Arasındaki Fark | Standart Hata | P     |
|---------------|---------------|-----------------------------|---------------|-------|
| 0-5 yıl       | 6-10 yıl      | 0.27                        | 0.07          | 0.001 |
| 0-5 yıl       | 11-15 yıl     | 0.26                        | 0.08          | 0.002 |

Tablo 4.7 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi ölçeceği programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi ölçeceği programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4. 8: Mesleki Kıdem ile Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Ölçme ve Değerlendirmesi Alt Boyutuna İlişkin LSD Analizi**

| Mesleki Kıdem | Mesleki Kıdem | Ortalamalar Arasındaki Fark | Standart Hata | P     |
|---------------|---------------|-----------------------------|---------------|-------|
| 0-5 yıl       | 6-10 yıl      | 0.21                        | 0.09          | 0.02  |
| 0-5 yıl       | 11-15 yıl     | 0.28                        | 0.09          | 0.004 |

Tablo 4.8 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi ölçeği programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8 incelendiğinde mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi ölçeği programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4. 9: Mezuniyet Alanına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları**

| Boyutlar  | Mezuniyet Alanı | N   | $\bar{X}$ | SS   | df  | t     | p    |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |      |      |
|---|-----------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|---|-------------|-----|------|------|-----|-------|------|-------|----|------|------|---|-------------|-----|------|------|-----|-------|------|-------|----|------|------|---|-------------|-----|------|------|-----|------|------|
| Programın Tümü                                      | Yabancı Dil     | 125 | 2.66      | 0.36 | 137 | -0.08 | 0.93 |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |      |      |
|   | Diğer           | 14  | 2.67      | 0.28 |     |       |      | Programın Kazanım ve İçeriği                        | Yabancı Dil | 125 | 2.66 | 0.8  | 137 | -0.38 | 0.70 | Diğer | 14 | 2.70 | 0.27 | Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Yabancı Dil | 125 | 2.58 | 0.45 | 137 | -0.24 | 0.80 | Diğer | 14 | 2.61 | 0.29 | Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Yabancı Dil | 125 | 2.81 | 0.35 | 137 | 0.87 | 0.38 |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Yabancı Dil     | 125 | 2.66      | 0.8  | 137 | -0.38 | 0.70 |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |      |      |
|   | Diğer           | 14  | 2.70      | 0.27 |     |       |      | Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Yabancı Dil | 125 | 2.58 | 0.45 | 137 | -0.24 | 0.80 | Diğer | 14 | 2.61 | 0.29 | Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Yabancı Dil | 125 | 2.81 | 0.35 | 137 | 0.87  | 0.38 | Diğer | 14 | 2.72 | 0.56 |   |             |     |      |      |     |      |      |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Yabancı Dil     | 125 | 2.58      | 0.45 | 137 | -0.24 | 0.80 |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |      |      |
|   | Diğer           | 14  | 2.61      | 0.29 |     |       |      | Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Yabancı Dil | 125 | 2.81 | 0.35 | 137 | 0.87  | 0.38 | Diğer | 14 | 2.72 | 0.56 |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |      |      |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Yabancı Dil     | 125 | 2.81      | 0.35 | 137 | 0.87  | 0.38 |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |      |      |
|   | Diğer           | 14  | 2.72      | 0.56 |     |       |      |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |       |      |       |    |      |      |   |             |     |      |      |     |      |      |

Tablo 4.9'a bakıldığında mezuniyet alanına göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması yabancı dil öğretmenlerinde  $\bar{X}=2.66$  iken diğer öğretmenlerde ise  $\bar{X}=2.67$  olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=-0,08;p>0.05$ ].

Mezuniyet alanına göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması yabancı dil öğretmenlerinde  $\bar{X}=2.66$  iken diğer öğretmenlerde ise  $\bar{X}=2.70$ 'dir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=-0.38;p>0.05$ ].

Mezuniyet alanına göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması yabancı dil öğretmenlerinde  $\bar{X}=2.58$  iken diğer öğretmenlerde  $\bar{X}=2.61$ 'dir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=-0.24;p>0.05$ ].

Yine mezuniyet alanına göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması yabancı dil öğretmenlerinde  $\bar{X}=2.81$  iken diğer öğretmenlerde  $\bar{X}=2.72$ 'dir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=0.87;p>0.05$ ].

**Tablo 4. 10: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları**

| Boyutlar  | Eğitim Durumu | N   | X̄   | SS   | df  | t    | p    |
|---|---------------|-----|------|------|-----|------|------|
| Programın Tümü                                      | Lisans        | 122 | 2.67 | 0.34 | 137 | 0.14 | 0.88 |
|   | Lisansüstü    | 17  | 2.65 | 0.46 |     |      |      |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Lisans        | 122 | 2.67 | 0.36 | 137 | 0.41 | 0.68 |
|   | Lisansüstü    | 17  | 2.63 | 0.45 |     |      |      |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Lisans        | 122 | 2.58 | 0.42 | 137 | 0.41 | 0.67 |
|   | Lisansüstü    | 17  | 2.63 | 0.56 |     |      |      |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Lisans        | 122 | 2.81 | 0.37 | 137 | 0.40 | 0.68 |
|   | Lisansüstü    | 17  | 2.77 | 0.44 |     |      |      |

Tablo 4.10'a bakıldığında eğitim durumuna göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde  $\bar{X}=2.67$  iken lisansüstü mezunu öğretmenlerde  $\bar{X}=2.65$  olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=0.14;p>0.05$ ].

Eğitim durumuna göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde  $\bar{X}=2.67$  iken lisansüstü mezunu öğretmenlerde ise  $\bar{X}=2.63$ 'dür. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=0.41;p>0.05$ ].

Eğitim durumuna göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.58$  iken lisansüstü mezunu öğretmenlerde  $\bar{X}=2.63$ 'dür. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=0.41;p>0.05$ ].

Yine eğitim durumuna göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerde  $\bar{X}=2.81$  lisansüstü mezunu öğretmenlerde  $\bar{X}=2.77$ 'dir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137)=0.40;p>0.05$ ].

**Tablo 4. 11: Çalıştıkları Yerleşim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları**

| Boyutlar  | Yerleşim Yeri | N   | $\bar{X}$ | SS   |
|---|---------------|-----|-----------|------|
| Programın Tümü                                      | Kent          | 69  | 2.70      | 0.37 |
|   | İlçe          | 45  | 2.65      | 0.30 |
|   | Kırsal        | 25  | 2.58      | 0.38 |
|   | Total         | 139 | 2.66      | 0.35 |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Kent          | 69  | 2.70      | 0.39 |
|   | İlçe          | 45  | 2.64      | 0.35 |
|   | Kırsal        | 25  | 2.59      | 0.35 |
|   | Total         | 139 | 2.66      | 0.37 |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Kent          | 69  | 2.63      | 0.46 |
|   | İlçe          | 45  | 2.56      | 0.35 |
|   | Kırsal        | 25  | 2.50      | 0.48 |
|   | Total         | 139 | 2.58      | 0.43 |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Kent          | 69  | 2.82      | 0.34 |
|   | İlçe          | 45  | 2.82      | 0.33 |
|   | Kırsal        | 25  | 2.72      | 0.54 |
|   | Total         | 139 | 2.80      | 0.38 |

Tablo 4.11'e bakıldığında, çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yerleşim yeri kent olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.70$ 'dir, yerleşim yeri ilçe olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.65$ , yerleşim yeri kırsal olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.58$ 'dir. Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın tümüne yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.12).

Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yerleşim yeri kent olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.70$ 'dir, yerleşim yeri ilçe olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.64$ , yerleşim yeri kırsal olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.59$ 'dur. Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğe programın kazanım ve içeriği alt boyutunda görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.12).

Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yerleşim yeri kent olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.63$ 'dir, yerleşim yeri ilçe olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.56$ , yerleşim yeri kırsal olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.50$ 'dir. Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğe programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutunda görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.12).

Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yerleşim yeri kent olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.82$ 'dir, yerleşim yeri ilçe olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.82$ , yerleşim yeri kırsal olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.72$ 'dir. Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre öğretmenlerin ölçeğe programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutunda görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.12).

**Tablo 4. 12: Çalıştıkları Yerleşim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları**

| Boyutlar  | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|---|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Programın Tümü                                      | Gruplar           | 0.28            | 2   | 0.14               | 1.12 | 0.32 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 17.16           | 136 | 0.12               |      |      |
|   | Toplam            | 17.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Gruplar           | 0.28            | 2   | 0.14               | 1.01 | 0.36 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 18.95           | 136 | 0.13               |      |      |
|   | Toplam            | 19.23           | 138 |                    |      |      |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Gruplar           | 0.34            | 2   | 0.17               | 0.89 | 0.41 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 26.10           | 136 | 0.19               |      |      |
|   | Toplam            | 26.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Gruplar           | 0.23            | 2   | 0.11               | 0.79 | 0.45 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 19.93           | 136 | 0.14               |      |      |
|   | Toplam            | 20.16           | 138 |                    |      |      |

Tablo 4.12 incelendiğinde çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=1,12$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.12 incelendiğinde çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $F=1,01$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.12 incelendiğinde çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $F=0,89$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.12 incelendiğinde çalıştıkları yerleşim bölgesine göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce

öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $F=0,79$ ;  $p>0.05$ ).

**Tablo 4. 13: Yaşa Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları**

| Boyutlar  | Yaş           | N   | $\bar{X}$ | SS   |
|---|---------------|-----|-----------|------|
| Programın Tümü                                      | 25 ve daha az | 17  | 2.63      | 0.37 |
|   | 26-35         | 72  | 2.70      | 0.36 |
|   | 36-45         | 41  | 2.65      | 0.35 |
|   | 46 ve üzeri   | 9   | 2.51      | 0.26 |
|   | Total         | 139 | 2.66      | 0.35 |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | 25 ve daha az | 17  | 2.68      | 0.41 |
|   | 26-35         | 72  | 2.68      | 0.37 |
|   | 36-45         | 41  | 2.66      | 0.36 |
|   | 46 ve üzeri   | 9   | 2.50      | 0.29 |
|   | Total         | 139 | 2.66      | 0.37 |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | 25 ve daha az | 17  | 2.47      | 0.41 |
|   | 26-35         | 72  | 2.66      | 0.41 |
|   | 36-45         | 41  | 2.55      | 0.48 |
|   | 46 ve üzeri   | 9   | 2.40      | 0.34 |
|   | Total         | 139 | 2.58      | 0.43 |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | 25 ve daha az | 17  | 2.77      | 0.41 |
|   | 26-35         | 72  | 2.83      | 0.42 |
|   | 36-45         | 41  | 2.78      | 0.30 |
|   | 46 ve üzeri   | 9   | 2.70      | 0.25 |
|   | Total         | 139 | 2.80      | 0.38 |

Tablo 4.13'e bakıldığında, yaşa göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yaşı 25 ve daha az olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.63$ 'dir, yaşı 26-35 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.70$ , yaşı 35-45 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.65$ 'dir, yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.51$ 'dir. Yaşa göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın tümüne yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu

görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.14).

Tablo 4.13'e bakıldığında, yaşa göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yaşı 25 ve daha az olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.68$ 'dir, yaşı 26-35 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.68$ , yaşı 35-45 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.66$ 'dir, yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.50$ 'dir. Yaşa göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.14).

Tablo 4.13'e bakıldığında, yaşa göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yaşı 25 ve daha az olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.47$ 'dir, yaşı 26-35 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.66$ , yaşı 35-45 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.55$ 'dir, yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.40$ 'dir. Yaşa göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.14).

Tablo 4. 4.13'e bakıldığında, yaşa göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, yaşı 25 ve daha az olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.77$ 'dir, yaşı 26-35 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.83$ , yaşı 35-45 arası olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.78$ 'dir, yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerde  $\bar{X}=2.70$ 'dir. Yaşa göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı

olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.14).

**Tablo 4. 14: Yaşa Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları**

| Boyutlar  | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|---|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Programın Tümü                                      | Gruplar           | 0.33            | 3   | 0.11               | 0.87 | 0.45 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 17.12           | 135 | 0.12               |      |      |
|   | Toplam            | 17.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Gruplar           | 0.25            | 3   | 0.86               | 0.61 | 0.60 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 18.97           | 135 | 0.14               |      |      |
|   | Toplam            | 19.23           | 138 |                    |      |      |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Gruplar           | 0.98            | 3   | 0.32               | 1.73 | 0.16 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 25.47           | 135 | 0.18               |      |      |
|   | Toplam            | 26.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Gruplar           | 0.18            | 3   | 0.06               | 0.42 | 0.73 |
|   | Arası             |                 |     |                    |      |      |
|   | Gruplar İçi       | 19.97           | 135 | 0.14               |      |      |
|   | Toplam            | 20.16           | 138 |                    |      |      |

Tablo 4.14 incelendiğinde yaşa göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.87$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.14 incelendiğinde yaşa göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.61$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.14 incelendiğinde yaşa göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak

ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=1.73$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.14 incelendiğinde yaşa göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.42$ ;  $p>0.05$ ).

**Tablo 4. 15: Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları**

| Boyutlar  | Sosyoekonomik Seviye | N   | $\bar{X}$ | SS   |
|---|----------------------|-----|-----------|------|
| Programın Tümü                                      | Alt                  | 38  | 2.61      | 0.33 |
|   | Orta                 | 82  | 2.65      | 0.54 |
|   | Üst                  | 19  | 2.82      | 0.38 |
|   | Total                | 139 | 2.66      | 0.35 |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Alt                  | 38  | 2.63      | 0.33 |
|   | Orta                 | 82  | 2.65      | 0.38 |
|   | Üst                  | 19  | 2.79      | 0.39 |
|   | Total                | 139 | 2.66      | 0.37 |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Alt                  | 38  | 2.52      | 0.38 |
|   | Orta                 | 82  | 2.57      | 0.44 |
|   | Üst                  | 19  | 2.76      | 0.46 |
|   | Total                | 139 | 2.58      | 0.43 |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Alt                  | 38  | 2.73      | 0.47 |
|   | Orta                 | 82  | 2.79      | 0.32 |
|   | Üst                  | 19  | 3.00      | 0.33 |
|   | Total                | 139 | 2.80      | 0.38 |

Tablo 4.15'e bakıldığında, çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, sosyoekonomik seviyesi alt olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.61$ 'dir, sosyoekonomik seviyesi orta olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.65$ , sosyoekonomik seviyesi üst olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.82$ 'dir. Çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın tümüne yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu

görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.16).

Tablo 4.15'e bakıldığında, çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, sosyoekonomik seviyesi alt olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.63$ 'dür, sosyoekonomik seviyesi orta olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.65$ , sosyoekonomik seviyesi üst olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.79$ 'dir. Çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.16).

Tablo 4.15'e bakıldığında, çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, sosyoekonomik seviyesi alt olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.52$ 'dir, sosyoekonomik seviyesi orta olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.57$ , sosyoekonomik seviyesi üst olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.76$ 'dir. Çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.16).

Tablo 4.15'e bakıldığında, çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, sosyoekonomik seviyesi alt olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.73$ 'dir,

sosyoekonomik seviyesi orta olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.79$ , sosyoekonomik seviyesi üst olan öğretmenlerde  $\bar{X}= 3.00$ 'dir. Çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.16).

**Tablo 4. 16: Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları**

| Boyutlar  | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|---|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Programın Tümü                                      | Gruplar Arası     | 0.58            | 2   | 0.29               | 2.35 | 0.09 |
|   | Gruplar İçi       | 16.86           | 136 | 0.12               |      |      |
|   | Toplam            | 17.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Gruplar Arası     | 0.37            | 2   | 0.19               | 1.36 | 0.25 |
|   | Gruplar İçi       | 18.85           | 136 | 0.13               |      |      |
|   | Toplam            | 19.23           | 138 |                    |      |      |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Gruplar Arası     | 0.70            | 2   | 0.35               | 1.87 | 0.15 |
|   | Gruplar İçi       | 25.74           | 136 | 0.18               |      |      |
|   | Toplam            | 26.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Gruplar Arası     | 0.97            | 2   | 0.48               | 3.44 | 0.03 |
|   | Gruplar İçi       | 19.19           | 136 | 0.14               |      |      |
|   | Toplam            | 20.16           | 138 |                    |      |      |

Tablo 4.16 incelendiğinde çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=2.35$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.16 incelendiğinde çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=1.36$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.16 incelendiğinde çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=1.87$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.16 incelendiğinde çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $F=3.44$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılığın kaynağını görebilmek için LSD analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Tablo:4.19).

**Tablo 4. 17: Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesine Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu Özellikleri Alt Boyut İlişkin LSD Analizi**

| Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesi | Çalışılan Okulun Sosyoekonomik Seviyesi | Ortalamalar Arasındaki Fark | Standart Hata | P    |
|---|---|-----------------------------|---------------|------|
| Üst                                     | Alt                                     | 0.27                        | 0.10          | 0.01 |

Tablo 4.17 incelendiğinde çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi üst seviye olan ile alt seviye arasında olduğu görülmüştür. Yapılan bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi üst seviye olan lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4. 18: Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları**

| Boyutlar  | Ortalama Öğrenci Sayısı | N   | $\bar{X}$ | SS   |
|---|-------------------------|-----|-----------|------|
| Programın Tümü                                      | 25 ve daha az           | 79  | 2.64      | 0.40 |
|   | 26-35                   | 45  | 2.69      | 0.28 |
|   | 36 ve üzeri             | 15  | 2.70      | 0.24 |
|   | Total                   | 139 | 2.66      | 0.35 |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | 25 ve daha az           | 79  | 2.63      | 0.42 |
|   | 26-35                   | 45  | 2.69      | 0.30 |
|   | 36 ve üzeri             | 15  | 2.72      | 0.24 |
|   | Total                   | 139 | 2.66      | 0.35 |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | 25 ve daha az           | 79  | 2.54      | 0.42 |
|   | 26-35                   | 45  | 2.65      | 0.30 |
|   | 36 ve üzeri             | 15  | 2.61      | 0.24 |
|   | Total                   | 139 | 2.58      | 0.37 |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | 25 ve daha az           | 79  | 2.81      | 0.40 |
|   | 26-35                   | 45  | 2.79      | 0.35 |
|   | 36 ve üzeri             | 15  | 2.84      | 0.34 |
|   | Total                   | 139 | 2.80      | 0.38 |

Tablo 4.18'e bakıldığında, sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, 25 ve daha az olan sınıflarda  $\bar{X}= 2.64$ 'tür, 26-35 arası olan sınıflarda  $\bar{X}= 2.69$ , 36 ve üzeri olan sınıflarda  $\bar{X}= 2.70$ 'tir. Sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın tümüne yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.19).

Tablo 4.18'e bakıldığında, sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği

hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 25 ve daha az olan sınıflarda  $\bar{X}=2.63$ 'tür, 26-35 arası olan sınıflarda  $\bar{X}=2.69$ , 36 ve üzeri olan sınıflarda  $\bar{X}=2.72$ 'dir. Sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.19).

Tablo 4.18'e bakıldığında, sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, 25 ve daha az olan sınıflarda  $\bar{X}=2.54$ 'tür, 26-35 arası olan sınıflarda  $\bar{X}=2.65$ , 36 ve üzeri olan sınıflarda  $\bar{X}=2.61$ 'dir. Sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkında programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.19).

Tablo 4.18'ye bakıldığında, sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması, 25 ve daha az olan sınıflarda  $\bar{X}=2.81$ 'dir, 26-35 arası olan sınıflarda  $\bar{X}=2.79$ , 36 ve üzeri olan sınıflarda  $\bar{X}=2.84$ 'tür. Sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalamalarının farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır (Tablo:4.19).

**Tablo 4. 19: Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri ANOVA Test Sonuçları**

| Boyutlar  | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|---|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Programın Tümü                                      | Gruplar Arası     | 0.09            | 2   | 0.04               | 0.37 | 0.68 |
|   | Gruplar İçi       | 17.35           | 136 | 0.12               |      |      |
|   | Toplam            | 17.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | Gruplar Arası     | 0.14            | 2   | 0.07               | 0.51 | 0.59 |
|   | Gruplar İçi       | 19.09           | 136 | 0.14               |      |      |
|   | Toplam            | 19.23           | 138 |                    |      |      |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | Gruplar Arası     | 0.31            | 2   | 0.15               | 0.80 | 0.44 |
|   | Gruplar İçi       | 26.14           | 136 | 0.19               |      |      |
|   | Toplam            | 26.45           | 138 |                    |      |      |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | Gruplar arası     | 0.02            | 2   | 0.01               | 0.09 | 0.90 |
|   | Gruplar İçi       | 20.13           | 136 | 0.14               |      |      |
|   | Toplam            | 20.16           | 138 |                    |      |      |

Tablo 4.19 incelendiğinde sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.68$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.19 incelendiğinde sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.59$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.19 incelendiğinde sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.44$ ;  $p>0.05$ ).

Tablo 4.19 incelendiğinde sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $F=0.90$ ;  $p>0.05$ ).

**Tablo 4. 20: Haftalık Girilen Ders Sayısına Göre Öğretmenlerin Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Görüşleri t-testi Sonuçları**

| Boyutlar  | Haftalık Girilen Ders Sayısı | N   | $\bar{X}$ | SS   | df  | t    | p    |
|---|------------------------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Programın Tümü                                      | 15'ten az                    | 14  | 2.73      | 0.28 | 137 | 0.77 | 0.44 |
|   | 15 ve üzeri                  | 125 | 2.66      | 0.36 |     |      |      |
| Programın Kazanım ve İçeriği                        | 15'ten az                    | 14  | 2.73      | 0.33 | 137 | 0.72 | 0.47 |
|   | 15 ve üzeri                  | 125 | 2.65      | 0.37 |     |      |      |
| Programın Ölçme ve Değerlendirmesi                  | 15'ten az                    | 14  | 2.65      | 0.32 | 137 | 0.59 | 0.55 |
|   | 15 ve üzeri                  | 125 | 2.58      | 0.44 |     |      |      |
| Programın Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyutu | 15'ten az                    | 14  | 2.88      | 0.25 | 137 | 0.78 | 0.43 |
|   | 15 ve üzeri                  | 125 | 2.79      | 0.39 |     |      |      |

Tablo 4.20'de bakıldığında haftalık girilen ders sayısına göre programın tümüne ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 15'ten daha az derse giren öğretmenlerde  $\bar{X}=2.73$  iken 15 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerde  $\bar{X}=2.66$  olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [ $t(137) = -0.77$ ;  $p>0.05$ ].

Tablo 4.20'de bakıldığında haftalık girilen ders sayısına göre programın kazanım ve içeriği alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 15'ten daha az derse giren öğretmenlerde  $\bar{X}=2.73$  iken 15 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerde  $\bar{X}=2.65$ 'tir.

Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [t(137)= -0.72;p>0.05].

Tablo 4.20’de bakıldığında haftalık girilen ders sayısına göre programın ölçme ve değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 15’ten daha az derse giren öğretmenlerde  $\bar{X}= 2.65$  iken 15 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerde  $\bar{X}=2.58$ ’dir. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [t(137)= -0.59;p>0.05].

Yine tablo 4.20’de bakıldığında haftalık girilen ders sayısına göre programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu özellikleri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin aritmetik puan ortalaması yabancı dil öğretmenlerinde  $\bar{X}= 2.88$  iken 15 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerde  $\bar{X}=2.79$ ’dur. Analiz sonucunda elde edilen bu puan farklılığı istatistiki olarak anlamlı değildir [t(137)=0.78;p>0.05].

## 5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmaya yönelik analizlerin bulgularına paralel olarak araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir. “Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi” adlı tez çalışmamızda öğretmenlere 4’lü likert tarzında uygulanan, elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak görüşleri yorumlanmıştır.

### 5.1. Birinci Alt Problem Sorusuyla İlgili Sonuçlar

İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ hedefleriyle ilgili, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri hakkındaki problem sorusu incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerimizin program hakkında genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Ölçekte kazanımlarla ilgili öğretmenlerim olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının gerçekleştirilebilir, sözlü anlatım becerisinin kazandırılmasına önem veren, kazanımların açık, anlaşılır, tutarlı ve basitten karmaşığa doğru sıralandığı görülmektedir. Bayraktar, (2014) ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu ve tutarlı olduğunu belirtmiştir. Kazanımların ünite içerisine dağılımı sade ve gerçekleştirilebilecek seviyede olması, öğrencilerin programın kazanımlar boyutunda başarısının yüksek olmasını sağlamaktadır. Kazanımların basitten karmaşığa doğru sıralanması ve kazanımların sonraki ünitelerde tekrar edilmesi, programın kazanımların kalıcılığıyla ilgili olumlu yönler taşıdığı görülmektedir (Kandemir, 2016). Ancak ölçek maddelerine verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında, “*Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.*” maddesine verilen cevapların öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı, programın bu yaştaki çocukların enerjik ve hareketli

özelliklerini karşılamakta ve buna uygun kazanımları öğrencileri sağlamakta yetersiz kaldığı bu bağlamda gelişme göstermesi gerektiği anlaşılmaktadır (Bayraktar, 2014).

Programın içerik boyutuna bakıldığında, öğretmenlerin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin öğrencilerin fiziksel ve zihinsel özelliklerine uygun olarak bulunduğu görülmektedir (Bayburt, 2012). İçerik basitten karmaşığa doğru ve kolaydan zora doğru hazırlanarak, öğrencilerin içerikte alması gereken bilgi ve öğrenmesi gereken konuları daha kolay bir şekilde edinmesi ve anlaşılır olması sağlanmıştır (Özüdoğru, 2019). İçeriğin, şarkı, hikâye, oyun gibi etkinliklerle gayet zengin ve ilgi çekici olduğu da gözlemlenmektedir (Bulut & Atabey, 2016). Kandemir'e göre (2016), bu zengin içerik ve etkinliklerle, öğrencilerin derse daha kolay ve uzun süre odaklandıkları, aynı zamanda İngilizce dersi için ve yabancı dil öğrenimi için olumlu tutum ve davranış gösterdikleri gözlemlendiği belirtilmektedir. Yine Kandemir'e göre (2016). Bu bakımdan İngilizce ders saati sayısının artırılması gerektiği gerçeğine de ulaşılmıştır. İçerik somut örneklerle ve kazanımlara dayandırılarak, bu yaş grubundaki öğrencilerin hedeflenen dil edinim ve becerilere ulaşılabilir olması amacına ulaşıldığı görülmektedir. Bu fikrin aksine, Alkan ve Arslan, (2015) bu görüşün aksine içeriğin kolaydan zora doğru bir yol izlenerek oluşturulmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca kolaydan zora doğru içeriğin oluşturulmamasının yanında, içerikte bulunmaması gereken birçok gereksiz ve detay olduğu belirtilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz yaptığı değerlendirmelere bakıldığında, içerikle ilgili değerlendirmelerde öğrenci ilgi ve ihtiyaçları yeteri kadar dikkate alınmadığı görülmektedir. Aynı zamanda bu yaş grubunun gereği olarak ve bireysel farklılıklara dikkate alarak, programda yer alması ve uygulanması gereken öğretim yöntemleri programda yeteri kadar yerleştirilemediği ve sahada yeterince kullanılmadığı görülmektedir (Bulut ve Atabey, 2016).

## **5.2. İkinci Alt Problem Sorusuyla İlgili Sonuçlar**

İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının 'Öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler' hedefleriyle ilgili, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri hakkındaki problem sorusu incelendiğinde, araştırmaya

katılan öğretmenlerin olumlu cevap verdikleri gözlemlenmektedir. Verilen cevaplara bakıldığında öğrenme-öğretme süreci içerisinde program, öğretmenleri farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalarına olanak sağlamakta gayet esnek olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca program dersin içeriğinin zengin, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması ve ilgisinin devam edebilmesini sağlamak amacıyla drama, oyun, şarkı gibi farklı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Program günümüzde, çağın gereksinimi olan teknolojiyle iç içe olup, teknoloji kullanımını teşvik ettiği de belirlenmiştir. “*Derste İngilizce konuşulmaktadır.*”, maddesi diğer maddeler kadar yüksek olumlu bir cevap almadığı gözden kaçmamaktadır. Bu da her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun derste İngilizce konuşulduğunu savunsa da, hiçte azımsanamayacak derecede bir öğretmen grubunun derste İngilizce konuşulduğu fikrine sahip olmadıkları sonucuna varmak mümkündür. Bayraktar (2014) çalışmasında, teknoloji kullanımının yabancı dil öğreniminin bir gereği olduğunu ve sınıf içerisinde teknolojiden faydalanılmasının öğrencinin derse olan ilgisini artırdığı sonucuna ulaşmaktadır. Alkan ve Arslan (2015), yaptıkları araştırmada da kullanılan yöntem ve tekniklerin yabancı dil öğrenimini sevdiren ve teşvik eden bir karakterde olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu görüşlerin aksine, Bayraktar (2014) çalışmasında, sınıf ortamının, programın amaçlarını gerçekleştirmek için sağlanan olanaklar olarak yetersiz ve sınıfların kalabalık olduğunu belirtmektedir. Yine, Bayraktar (2014) çalışmasında, uygulamaya konan yeni program hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi alamadıkları ve hizmet içi eğitime katılmadıkları sonucuna ulaşmaktadır. Kandemir (2016), yaptığı araştırmada, okul çevresinin ve sınıf ortamının yabancı dil öğreniminin gerektiği koşullara göre tekrar düzenlenmesi gerektiğini ve özellikle sınıf içi oturma düzeninin yabancı dil öğrenimi için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca Şad ve Karakova (2015) yaptıkları çalışmada, program öğretme-öğrenme süreci ve çevresel boyut olarak farklı bölgelerdeki ve farklı sosyo-ekonomik çevredeki okullar için standart bir öğretim programı sunduğu, bu sunduğu programın her bölge ve okul için aynı derecede uygulanamayacağı ve uygun olmadığını vurgulamaktadır. “*Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilmektedir.*”, maddesi, ‘Öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler’ içerisinde tek

olumsuz cevap alan madde olarak göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz verdikleri cevaplarla, programda ihtiyaç duydukları gerekli araç, gereç ve materyallere ulaşmakta güçlük yaşadıkları sonucu çıkarılmaktadır. Araştırmadan çıkarılan bu sonuç, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı hakkında yapılan birçok araştırmada da ulaşıldığı görülmektedir (Süleyman ve Karakova, 2015; Özüdoğru, 2019; Solak ve Semerci, 2015; Bulut ve Atabey, 2016; Bayburt, 2012; Alkan ve Arslan, 2015; Bayraktar, 2014; Kandemir, 2016). Ayrıca ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi için hazırlanan ders kitabının yetersiz bulunduğu da yapılan birçok araştırmada belirtilmektedir (Süleyman ve Karakova, 2015; Özüdoğru, 2019; Solak ve Semerci, 2015; Bulut ve Atabey, 2016; Bayburt, 2012; Alkan ve Arslan, 2015; Bayraktar, 2014; Kandemir, 2016).

### **5.3. Üçüncü Alt Problem Sorusuyla İlgili Sonuçlar**

İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ hedefleriyle ilgili, İngilizce Öğretmenlerinin görüşleri hakkındaki problem sorusu incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler içeriğin ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yöntemlerle uyumlu olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin gelişimini sürekli takip etmek, öğrencilerin bireysel başarıları gözlemek ve değerlendirmede sürekliliği sağlayan bir yapıya sahip olduğunu da söylemek mümkündür. İlkokul ikinci sınıf öğretim programının temelini oluşturan becerilerden olan dinleme becerisini ölçmede de gayet yeterli olduğu görüşüne sahip oldukları da anlaşılmaktadır. Bayburt’a göre (2012), öğretmenlerin kolay, kullanışlı ve gerektiğinde ulaşabilir olması sebebiyle en çok öğretmen gözlem formlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak yine Bayburt’a göre (2012), programın kılavuzunda proje ve portfolyo gibi değerlendirmeler hakkında yeterince bilgi verilmemesi sebebiyle, yeterince anlayamadığı ve bu değerlendirmelerin zaman ve büyük bir uğraş gerektirmesi sebebiyle öğretmen tarafından pek tercih edilmedi vurgulanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin başarı seviyelerini ölçmede kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının bu yaş grubundaki öğrenciler için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca programda uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, programının amaçlarıyla gayet tutarlı ve uyumlu

olduğunu ve bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kazanımları ölçmede gayet olumlu olduğu görüşünü de belirtmektedirler. Program öğrencilerin kendini bireysel olarak değerlendirmede gayet olumlu bir tutum sergilediği gözlemlenmektedir. Ancak yapılan başka bir araştırma göstermektedir ki, bu yaş grubundaki öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerini yapacak doğru bir eleştirel bakış açısına sahip olmadıkları gibi, akran değerlendirmesi yapacak bilgi ve deneyime de sahip olmadıkları vurgulanmaktadır (Bayburt, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kendilerinin yeterince bilgilendirilmediği ve programla ilgili hazırlanan kılavuzda da yeterli yönlendirme yapılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Alkan & Arslan (2015), yaptıkları araştırmada, ölçme ve değerlendirme boyutunda ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının, sunduğu yöntem ve teknikler ve uygulanış biçimiyle, öğrencilerin kazanımları ne kadar ulaşıp ulaşmadığını ölçme konusunda yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Yapılan araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri olduğu söylenebilecek konuşma becerilerini edinim derecesini ölçmede yetersiz kaldığıdır. Bunun en önemli sebebi, hazırlanan ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının dinleme ve konuşma becerisi temelli hazırlanmasıdır. Bunun en önemli sebepleri olarak sınıfların bu değerlendirme ve becerilerin kazandırılabilmesi için olması gerekenden oldukça kalabalık olması gösterildiği gibi, sınıf içerisinde zaman zaman İngilizce değil dersin Türkçe olarak işlenmesi gösterilmektedir (Süleyman ve Karakova, 2015; Özüdoğru, 2019; Solak ve Semerci, 2015; Bulut ve Atabey, 2016; Bayburt, 2012; Alkan ve Arslan, 2015).

#### **5.4. Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problem Sorularıyla İlgili Sonuçlar**

Cinsiyete göre, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, erkek öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerimiz ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ ağırlıklı olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir (Yaman, 2010). Cinsiyete göre, programın ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, erkek öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerimiz ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ ağırlıklı olarak

olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Cinsiyete göre, programın ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Bu sonuç öğretmenlerimizin, programın ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ görüşleriyle ilgili cinsiyetlerine göre önemli herhangi bir fikir ayrılığı olmadığını göstermektedir (Çelik ve Filiz, 2018).

Mesleki kıdeme göre, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ ve ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ öğretmen görüşleri arası anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için LSD analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Yapılan araştırma mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerimiz lehinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerimiz genel olarak ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ ve ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ olumlu görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki, özellikle 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerimizin programın içerik, içerikte yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri, kazanımlar ile uyumlu olduğu, buna ek olarak, içerik ve kazanımların anlaşılır olduğu, kolay zora doğru sıralandığı fikrine sahip oldukları görülmektedir (Solak ve Semerci, 2015). Mesleki kıdeme göre, programın ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir (Sedef, vd., 2019).

Mezuniyet alanına göre, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’, ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ ve ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Buradan her ne kadar ilkökul ikinci sınıf kademesinde yabancı dil eğitimi dışında mezun olan öğretmen sayısı az olsa da, araştırmaya katılan öğretmenlerin programın herhangi bir bölümüyle ilgili görüş farklılığı olmadığını sonucuna ulaşılmaktadır (Sedef, vd., 2019).

Çalıştıkları yerleşim bölgesine göre, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’, ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ ve ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta

ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Buradan öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim bölgesi farklılıklarının programın herhangi bir alanıyla ilgili görüş farklılığına sebep olmadığı anlaşılmaktadır (Yaman, 2010).

Yaşa göre, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’, ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ ve ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Buradan, araştırmaya katılan öğretmenlerimizin yaşlarının, programın herhangi bir alanıyla ilgili görüş farklılıklarına sebep olmadığı görüşüne ulaşmasını sağlamaktadır (Çelik ve Filiz, 2018).

Çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesine göre, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’ ve ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Ancak, çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi değişkenine bağlı olarak, programın ‘‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşleri arası anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın yönünü belirlemek için LSD analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmaya göre, çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi üst olan öğretmenlerin, çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi alt olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi üst olan öğretmenlerimiz lehinde olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığa neden olarak özellikle, “*Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.*”, “*Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.*”, “*Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.*”, maddeleri gösterilebilir. Araştırmaya katılan çalışılan okulun sosyoekonomik seviyesi üst olan öğretmenlerimiz genel olarak bu maddelerle ilgili olumlu görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Buradan, programın teknolojik gelişmelere önem vererek ve çağın gereksinimlerini karşılayarak, programın öğrencilerin teknoloji kullanımına olanak sağladığı anlaşılmaktadır (Özüdoğru, 2019). Ayrıca programın, İngilizce şarkı ve oyun gibi etkinliklere de olanak sağlayarak, dersin daha etkin ve eğlenceli geçmesine önem verdiği sonucuna varılmaktadır. Ancak, sosyoekonomik seviyesi üst seviye olan okulların diğer okullara oranla daha olumlu görüş bildirmesi,

öğretmenlere veya okullara temin edilen teknolojik altyapı ve materyallerin yeterli ve tüm bölgelere eşit bir şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür (Yaşar, 2015).

Sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’, ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ ve ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Buradan, sınıftaki öğrenci sayısının, öğretmenlerin programla ilgili görüşleri üzerinde önemli bir farklılığa sebep olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak Kandemir (2014), sınıflardaki öğrenci sayısının, öğrencilerin eğitime ulaşma kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu gibi kalabalık sınıflarda etkinlik veya oyunların uygulanması, materyallerin yeterliliği noktasında sorunlar yaşandığı vurgulamaktadır.

Haftalık girilen ders saati değişkenine bağlı olarak, programın ‘kazanımlar ve içeriğe ilişkin’, ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin’ ve ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin’ öğretmen görüşlerine baktığımızda, istatistiği olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Buradan araştırmaya katılan öğretmenlerimizin haftalık girdikleri ders saati bakımından farklılıklarının, programla ilgili herhangi bir görüş ayrışmasına neden olmadığı sonucuna varılmaktadır (Özüdoğru, 2019).

## 6. ÖNERİLER

Bu kısımda aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda, ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ve gelişimine katkı sağlamak amacıyla birtakım öneriler geliştirilmiştir.

- ✓ Aydınlatıcı program değerlendirme modeli eğitim sistemindeki bütün paydaşların görüşünü almayı gerektirmektedir. Araştırmamızda öğretmenlerin görüşleri alınmış olup, aydınlatıcı program değerlendirme modelini kullanacak araştırmacılar için yöneticiler, öğrenciler ve velilerin de görüşlerini alınabilir.
- ✓ Eğitim toplumu için önemli bir yapı taşıdır. Bu nedenle Eğitim sistemindeki bütün paydaşların, özellikle öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programı hakkında bilgilendirilme çalışması yapılabilir.
- ✓ Araştırma, öğretmenlerimize gerekli araç, gereç ve materyallerin, zamanında kendilerine ulaştırılmadığı, bu noktada yeteri kadar destek almadıklarını göstermektedir. Özellikle bu yaş grubu için araç, gereç ve materyal temini oldukça önemlidir.
- ✓ Programın hedef aldığı temel becerilerden olan konuşma becerisinin daha etkili bir şekilde kazandırılması için, ders kitabı, etkinlikler, okul ve sınıf çevresi yabancı dil öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı bir şekilde düzenlenebilir, derste İngilizce konuşulmasına önem verilebilir.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğretim programı hedeflerine ne kadar ulaştığını gösteren önemli bir adımdır. Ölçme ve değerlendirme ve içerik birbiriyle uyumlu olmalı ve tekrar güncellenebilir.
- ✓ İçerik bireysel farklılıklar ve ülkemizin sosyal, kültürel ve coğrafi özellikleri dikkate alınarak, Türkiye'nin her yerinde uygulanabilir bir şekilde dönüştürülmelidir. Aynı zamanda içeriğin öğrenci ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda tekrar güncellenebilir.

- ✓ Programda İngilizce dersi için sunulan haftalık ders saati artırılabilir.
- ✓ Bu yaş grubunda öğrencilerin hareketli ve enerjik oldukları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin psikomotor becerilerine hitap edecek yeni kazanımlar eklenebilir
- ✓ Ders içeriğinin zenginleştirilmesi ve olabildiğince farklı öğrenme stilleri ve düzeylerine hitap edebilmek için ders kitabı haricinde farklı materyallerden faydalanılabilmeli, öğretmenlerimiz bu konuda esnek bırakılabilir.
- ✓ Nicel, nitel veya karma yöntemler kullanılarak farklı evren ve örneklerle bu konu daha da ayrıntılı çalışılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Demiral, İ. O. S., & Merkezi, E. Ö. D. E. (2002). *Türkiyede Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31(31), 312-329.
- Adıgüzel, O., & özüdoğru, f. (2014). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Program Değerlendirme Ölçeği Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 124-136.
- Ahmet, K. (2008). İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Akalın, S., & Zengin, B. (2007). Türkiye’de Halkın Yabancı Dil ile İlgili Algıları. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 181-200.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361
- Akbulut, F. D. (2020). Sözcüksel Yaklaşım ve Uygulamalı Dilbilimde Kuramsal Yansımalar: Çevrimiçi Yöntemler ve Göz İzleme. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 1-16.
- Akdoğdu, E., & Uşun, S. (2017). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi*. Elementary Education Online, 16(2).
- Akıncı, M., & Köse, E. (2020). Türkiye’de Öğretmen Yetistiren Programlara İlişkin Bir Meta-Değerlendirme Çalışması. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi*, vol.1, no.1, Diyarbakır, Turkey, pp.174-175, 2020
- Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B., & Karahan, O. (2012). *Eğitimde 4+ 4+ 4 Sisteminin (modelinin) Karşıt Program Bağlamında Değerlendirilmesi*. Burhan AKPINAR Ayşenur DÖNDER.
- Aktan, E., & Oktay, A. (1997). Çocuğun Dil Gelişimde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbilişsel Duyarlılığın) Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 1-28.
- Aktaş, Ö. (2012). Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Farklılıkların Biçem Bileşenine Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi*, (156), 29-47
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 89-100.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 45-57.
- Aktı Aslan, S., & İzci, E. (2017). *Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Cipp) Modeli İle Değerlendirilmesi*. Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 18(2).

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aldım, Ü. F. (2018). *İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Finlandiya, Polonya ve Türkiye örneği)*.
- Ali, I. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- Aljohani, M. (2017). Principles Of “Constructivism” In Foreign Language Teaching. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(1), 97-107
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2015). İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7).
- Alpar, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 95-106.
- Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research On Foreign Language Teaching And Learning In Turkey (2005–2009). *Language Teaching*, 44(3), 328-353.
- Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). Kuantum Öğrenme Modeline Göre Tasarlanmış İngilizce Öğretim Programı: Örnek Bir Uygulama. *Studies in Educational Research and Development*, 2(1), 71-92
- Altmışdört, G. (2013). Dil Edinimi Ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin Ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 41-62.
- Altınörs, S. A. (2018). Dil Felsefesindeki Klasik Anlayışa Karşı Saussure’ün Örtük İtirazları. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (1), 27-38.
- Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Alperen, A., & Hertsch, M. F. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Yenilikçi Yaklaşımlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 17-44.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Arı, A. (Ed.). (2015). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. Eğitim Yayınevi.
- Arnett, J. J. (1997). *Young People's Conceptions Of The Transition To Adulthood*. *Youth & Society*, 29(1), 3-23.
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Asher, J. J., & García, R. (1969). The Optimal Age To Learn A Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334-341.

- Asım, A., (Ed.). (2015). *Eğitim Programı Modelleri*. Eğitim Yayınevi.
- Aslan, M., & Uygun, N. (2019). Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (Bgsü) Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).
- Aslan, S. A., & Evüp, İ. (2017). Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-44.
- Aslan, N., (2008). *Application Of Response Surface Methodology and Central Composite Rotatable Design For Modeling And Optimization Of A Multi-Gravity Separator For Chromite Concentration*. *Powder Technology*, 185(1), 80-86.
- Aslım Yetiş, V. (2020). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Alanında Kültürlerarasılığa Yönelik Gerçekleşmiş Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2).
- Asrial, A., Syahrial, S., Kurniawan, D. A., Subandivo, M., & Amalina, N. (2019). Exploring Obstacles In Language Learning Among Prospective Primary School Teacher. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 249-254.
- Atabey, E., & Bulut, İ. (2016). İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Atlı, M. H. (2012). Yabancı Dil Nasıl Edinilir?. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2).
- Atmaca, H. (2015). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 401-412.
- Aybek, B. (2015). İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersinin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerine Davalı Olarak Değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(15), 67-84.
- Aydın, S., Şentürk, Ş., & Duran, V. (2018). Okul Öncesi Programının Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Aygören, F., & Er, K. O. (2018). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Ayık, S. (2019). *Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi*.

- Baldauf Jr, R. B., Kaplan, R. B., Kamwangamalu, N., & Bryant, P. (2011). *Success or Failure Of Primary Second/Foreign Language Programmes In Asia: What Do The Data Tell Us?*. *Current Issues In Language Planning*, 12(2), 309-323.
- Balim, D. (2020). *Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeliyle Değerlendirilmesi (Master's Thesis)*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Başaran, M., Can, M. S., & İleriş, O. İ. Ö. (2020). 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Çıpp) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Baturay, M., Curaoğlu, O., & Çakır, R. (2007). Posner Ders Tasarım Modeli Işığında İngilizce Ders Tasarımının Geliştirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (3).
- Baturay, M. H. (2008). *Characteristics Of Basic Instructional Design Models*. *Ekev Academic Review*, 12(34), 471-482.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1).
- Baykara, T. (2016). İkinci Dil Öğreniminde Ana Dil Sözdiziminden Kaynaklanan Sözdizimsel Hataların Analizi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)*, 5(9), 52-68.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Master's Thesis, Uludağ Üniversitesi)*.
- Baysal, E. A., & Gürbüz, O., (2020). Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Bir İhtiyac Mı?. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 306-325
- Bayyurt, Y. (2012). *4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi*. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.(12-13 Kasım 2012).
- Berber, A. (2017). Yönetimde Kavramsal Çerçeve Belirleme ve Nitel Araştırma Yöntemleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 71-73.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). *Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Biçer, N. (2016). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf İçi Gözlemler/Views Of Students About Their Motivation In Teaching Turkish As A Foreign Language And Classroom Observations. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.

- Bilginer, O. N. A. N. (2017). Dil Öğretiminde Disiplinler Arası Yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 145-159.
- Bilir, P. (2008). Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırma Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 145-150.
- Borensztajn, G., Zuidema, W., & Bod, R. (2009). Children's Grammars Grow More Abstract With Age—Evidence From An Automatic Procedure For Identifying The Productive Units Of Language. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 175-188.
- Boroditsky, L. (2001). *Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions Of Time*. *Cognitive psychology*, 43(1), 1-22.
- BOZAVLI, E. (2017). Yabancı Dilde Öğrenenlerin Sosyal Medya Aracılığıyla Sözel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Algıları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1).
- BOZAVLI, E. (2013). Erken Yasta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1561-1574.
- Budak, Y. (2016). *Politik Kararlardan Uygulamaya Eğitimde Program geliştirme*.
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). An Evaluation of The Effectiveness of The Primary School 2nd Grade English Language Curriculum In Practice. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 17(3).
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, Poder E Identidad*. Editorial Síntesis.
- Büyükduman, F.Ğ. (2001) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme/An Evaluation of Vocabulary Teaching On Turkish Teaching as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Büyüköztürk, Ş.(2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural Communicative Competence In Foreign Language Education: Questions of Theory, Practice And Research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253
- Byram, M., & Dové, P. (2005). *Intercultural Competence And Foreign Language Learning In The Primary School*. In *Teaching Modern Languages in the Primary School* (pp. 155-168). Routledge.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Can, E. (2009). *İşitme Kayıplı Türk Çocuklarda Alıcı Ve İfade Edici Dil Becerilerinin Gelişimi* (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000'li Yıllarda Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 273-282
- Cerezal Sierra, F. (1995). Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves.
- Cengiz, D. U., Emre, O., & Çalışkan, Z. (2017). Down Sendromlu Çocuklarda Dil Gelişimi.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni Eğitim Sisteminin (4+ 4+ 4) Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 59-82.
- Ceyhan, N. G., & Peçenek, D. (2010). *İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Oluşturmacı Yaklaşım ve Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkelerine Göre Değerlendirilmesi*. In International Conference On New Trends In Education And Their Implications, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ceyhun, R., & Yeşilyurt, M. (2020). *İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersine Olan İlgilerine Yabancı Dil Öğretiminin İletişim Becerisinin Etkileri*.
- Christensen, B, L., Johnson, R, B. & Turner, L, A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (Çev Ed. Ahmet Aypay) Ankara: Anı yayıncılık
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky On Democracy & Education*. Psychology Press.
- Chomsky, N. (1988). Generative grammar. *Studies in English linguistics and literature*.
- Coşkun, A. (2017). The Application Of Lesson Study In Teaching English As A Foreign Language. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 151-162.
- Coskun, A., & Arslan, A. (2014). Moodling English Language Education. *Education*, 134(3), 275-281.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Probleminin Tanımlanması*.
- Çakıcı, D. (2010). Parents' and English Language Teachers' Views About Early Foreign Language Education In Turkey. *Participatory Educational Research*, 3(4), 33-42.
- Çakır, T. (2013). Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134.

- Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). *Bilimsel Araştırma Nedir, Nasıl Yapılır*. Turk J Anaesthesiol Reanim, 44, 212-218.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi Ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, k., & Filiz, s. b. (2018). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın (2014) Eisner Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Çeliker, G. (2015). *Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çetin, O. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersinde" Çoklu Ortam Tasarım Modeli" Ne Göre Hazırlanmış Web Tabanlı Öğretim İçeriğinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi İle İçeriğe Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çubukçu, F., & Turan, S. (2019). Dil Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Türkçede Eşdizimli Sözcüklere Altulamsal Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 486-507.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). *Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları*.
- Damgacı, F. K., Yeliz, K., & Günay, R. (2015). David Fetterman’ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 696-710.
- Defilippi Jr, G. (1977). Station Keeping At The L4 Libration Point: A Three Dimensional Study. *Masters Thesis*, 4.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer Un Curriculum D'enseignement Ou De Formation: Des Options Plitiques Au Pilotage*. De Boeck Supérieur.
- Demir, S. B., Doğan, S., & Pınar, M. A. (2013). 4+ 4+ 4 Yeni Öğretim Sisteminin Yansımaları: Beşinci Sınıflardaki Eğitim-Öğretim Sürecinin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(9 a), 1081-1098.
- Demiral, S., & Kaya, M. (2015). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Fransızca Öğretimi Çerçevesinde Bir İnceleme.
- Demirbaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Sakarya university journal of education*, 7(4), 756-768.
- Demircan, Ö. (1988) *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*.

- Demirel, Ö. (2010) *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası (5. Baskı)*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Demirpolat, B. C. (2015, July). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Seta.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal Of Education*, 7(4), 756-768.
- Deneire, M. (1995). Humor and Foreign Language Teaching.
- Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa'da Yabancı Dil Eğitimi: Bir Durum Değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 501-521.
- Deveci, Ö., & Avkac, N. (2018). Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Dilekli, Y., & Karagöz, S. (2018). İhsan Sungu'nun Program Değerlendirme Modelinin Avrupa ve Amerika'da Yaygın Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri ile Karşılaştırılması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 465-496.
- Dinçer, B., & Saracaloğlu, A. S. (2013). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. *Qualitative Studies*, 12(2), 1-24.
- Dinçer, B., & Saracaoğlu, A. S. (2018). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Olarak Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Doğan, S., Demir, S. B., & Pınar, M. A. (2014). *4+ 4+ 4 Kesintili Zorunlu Eğitim Sisteminin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. *Elementary Education Online*, 13(2).
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). *4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu Ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi Analysis Of The "4+4+4" Education System's Positive And Negative Effects On The School Partners*. *Gaziantep University Journal of Social Sciences (http://jss.gantep.edu.tr)*, 13(1), 115-138.
- Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E., & Papadopoulou, P. (2014). Content and Language Integrated Learning Through An Online Game In Primary School: A Case Study. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 243-258.

- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation In Second And Foreign Language Learning*. Language Teaching, 31(3), 117-135.
- Edelenbos, P., & Vinjé, M. P. (2000). The Assessment Of A Foreign Language At The End Of Primary (Elementary) Education. *Language Testing*, 17(2), 144-162.
- Edelenbos, P., & Kubanek, A. (2009). 2. Early Foreign Language Learning: Published Research, Good Practice And Main Principles. In *The Age Factor And Early Language Learning* (pp. 39-58). De Gruyter Mouton
- Ekmekçi, E. (2019). *Kitap İncelemesi: İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi*. Elementary Education Online, 18(4).
- Epçaçan, C. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmen Ve Yöneticilerinin 4+ 4+ 4 Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri*.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce Ve Dil Gelişim Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution Of Error Analysis To Foreign Language Teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Erginer, A. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. *Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertuğ, C., & Canan, ., (2014). Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Esmer, E. (2017). Dick Carey ve Carey Modeli'ne İlişkin Bir Değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 52-75.
- Esmer, E. (2018). Öğretim Tasarımında Bir Model: Dick&Carey&Carey. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 274-284.
- Eurydice, & Audiovisual & Culture Executive Agency. (2012). *The European Higher Education Area In 2012: Bologna Process Implantation Report*. Ministerio de Educación.
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim Değerlendirme Modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76.
- Fauziati, E. (2008). Introduction to Methods and Approaches in Second or Foreign Language Teaching.
- Filiz, M., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.

- Fennelly, M., & Luxton, R. (2011). Are They Ready? On The Verge Of Compulsory English, Elementary School Teachers Lack Confidence. *The Language Teacher*, 35(2), 19-24.
- Gattullo, F., & Pallotti, G. (2003). Etude Générale Sur L'enseignement Des Langues Vivantes À De Jeunes Apprenants En Italie. *Un Apprentissage Précoce: Les Jeunes Apprenants Et Les Langues Vivantes En Europe Et Ailleurs*, 63.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- GENÇ, H. N. (2015). Emile'i Anadil Edinim Ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları Açısından Okumak. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14).
- Gilakjani, A. P., Leong, L. M., & Sabouri, N. B. (2012). A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. *International Journal of Modern Education & Computer Science*, 4(7).
- Goldin-Meadow, S. (2005). Watching Language Grow. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(7), 2271-2272.
- Goldin-Meadow, S., Brentari, D., Coppola, M., Horton, L., & Senghas, A. (2015). Watching Language Grow In The Manual Modality: Nominals, Predicates, And Handshapes. *Cognition*, 136, 381-395.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Gökcan, M., & Çobanoğlu Aktan, D. ., (2018). TEOG İngilizce Başarısıyla İlişkili Değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramı'na Göre İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(3), 531-566.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R., & Göktaş, Y. (2014). *Türkiye'de Öğretim Tasarımı Modelleriyle İlgili Yapılmış Çalışmalar*. Elementary Education Online, 13(2).
- Gömleksiz, M. N., & Elaldi, Ş. (2011). *Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğreimi*. Electronic Turkish Studies, 6(2).
- Gözütok, F. D., & Özel, R. ., (2011). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi: Ankara İli Örneği (Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı)*.
- Greiner, L. E. (1998). Evolution and Revolution As Organizations Grow. *Harvard Business Review*, 76(3), 55-64.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.

- Gülşen, C., Planlaması, E. Y. D., Seyratlı, E., & Planlaması, E. Y. T. (2014). Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 2146-9199.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 120-127.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi. Pegem Akademi, Ankara.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güngör, F., & Senel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim-Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. C., & Damar, A. E. (2013). Foreign Language Teaching Within 4+ 4+ 4 Education System In Turkey: Language Teachers' Voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 59-74.
- Hashimoto, K. (2012). *The Japanisation of English Language Education: Promotion Of The National Language Within Foreign Language Policy*. In *Language Policies in Education* (pp. 187-202). Routledge.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction In Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, And Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs About Language Learning Of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Hunkins, P. C., ve Ornstein, C. A. (2014). *Eğitim Programı, Temeller, İlkeler Ve Sorunlar*. Konya: Eğitim.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language Input and Child Syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.
- Işık, A. (2008). *Linguistic Imperialism and Foreign Language Teaching*, The Journal Of Asia TEFL, c. 5, s.1, ss. 119-140.
- İbas, E. (2019). *The Function Of Literary Materials In Efficient Foreign Language Education (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı)*.

- İlhan, E., & Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde Öğretim Programları Nasıl Değerlendirilmelidir? Dört Aşamalı Değerlendirme ve Farklar Modellerine Dayalı Tasarımlar. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3).
- İlhan, N. (2005). Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160.
- İltire, B. G., & Sühendan, E. R. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- İnam- Çelik G. (2009) *İlköğretim okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- İpek, S., & Karatas, H. (2015). Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.
- Jantscher, E., & Landsiedler, I. (2000). *Foreign Language Education At Austrian Primary Schools: An Overview*. An Early Start: Young Learners And Modern Languages In Europe And Beyond, 13-28.
- Jin, L., Jiang, C., Zhang, J., Yuan, Y., Liang, X., & Xie, O. (2014). *Motivations and Expectations of English Language Learning Among Primary School Children And Parents In China*. *ELT Research papers*, 1-33.
- Johnson, K. (2017). *An Introduction To Foreign Language Learning And Teaching*. Routledge.
- Johnson, J., Fabian, V., & Pascual-Leone, J. (1989). Quantitative Hardware Stages That Constrain Language Development. *Human Development*, 32(5), 245-271
- Kabadayı, A. (2003). *Öğrenci-Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ)*.
- KANDEMİR, A., & Sükran, T. O. K. (2017). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 27-67.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kara, S. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karakaş, A. (2021). İngilizce Öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan Yabancı Dil Eğitimi İle İlgili Hedeflere Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(11), 47-86

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karcı Aktaş, C. (2012). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kartal, E. (2005). Bilisim-İletişim Teknolojileri Ve Dil Öğretim Endüstrisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 383-393.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E., & Alparslan, O. (2015). 0-6 Yaş Arasındaki Çocuklara Sözcük Öğretimi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Kıyak, Y. S., Budakoğlu, İ., & Coşkun, Ö. (2020). *Öğretim Tasarımı, Modelleri ve Program Geliştirmeye İlişkisi*. Tıp Eğitimi Dünyası, 19(58), 5-23.
- Kızılaslan, İ. (2010). *Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık*. Milli Eğitim, 39(185), 81-89.
- Kohonen, V. (2014). *Towards Experiential Foreign Language Education. In Experiential Learning In Foreign Language Education* (pp. 8-60). Routledge.
- Kotil, K., Kalaycı, M., Köseoğlu, T., & Tugrul, A. (2002). Mvelinoclastic Diffuse Sclerosis (Schilder's Disease): Report Of A Case And Review Of The Literature. *British Journal Of Neurosurgery*, 16(5), 516-519.
- Kozikoğlu, A. G. İ. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 373-394.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design For Foreign Language Teaching. Language in Education: Theory and Practice, No. 67*. Prentice-Hall, Inc., Book Distribution Center, Route 59 at Brook Mill Drive, West Nyack, NY 10994.
- Kramsch, C. (2008). *Ecological Perspectives On Foreign Language Education*. *Language Teaching*, 41(3), 389.
- Kurt, A. (2016). 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi.
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program Değerlendirme Araştırmalarının İçerik Analizi ve Eğilimleri; 2004-2013 Yılları Arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Kurudavıoğlu, M., & Sapmaz, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilisleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S., & Baykın, Y. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 11(2).

- Küzeci, D. (2015). Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 13-26.
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (Eds.). (2014). *Motivation And Foreign Language Learning: From Theory To Practice* (Vol. 40). John Benjamins Publishing Company.
- Lawes, S. (2003). What, When, How And Why? Theory And Foreign Language Teaching. *Language Learning Journal*, 28(1), 22-28.
- Lawes, S. (2000). Why Learn A Foreign Language. *Issues In Modern Foreign Languages Teaching*, 41-51.
- Lenneberg, E. H. (1992). On Explaining Language. *Issues in Urban Education*, 224.
- Li, M. (2007). *Foreign Language Education In Primary Schools In the People's Republic of China*. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 148-160.
- Little, D. (2003). Learner Autonomy And Second/Foreign Language Learning. *Guide to Good Practice*.
- Loban, W. (1976). Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. NCTE Committee on Research Report No. 18.
- Logie, N. N. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Becerinin Olusturulmasının Önemi Ve Budunbilimsel Boyut. *HAYEF Journal of Education*, 1(1).
- Mackiewicz, W. (2002. May). Lifelong Foreign Language Learning. In *European Seminar on Foreign Language Learning Needs in Education Systems* (pp. 5-7).
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., & Son, J. B. (2004). Teaching a Foreign Language: One Teacher's Practical Theory. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 291-311.
- Masuda, K., Arnett, C., & Labarca, A. (Eds.). (2015). *Cognitive Linguistics And Sociocultural Theory: Applications For Second And Foreign Language Teaching* (Vol. 8). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- MAVIŞ, F. Ö. (2015). İngilizce Dersi Öğretim Programı İle Türkçe Dersi Öğretim Programı Arasında Hedef, İçerik, Öğrenme/Öğretme Durumu ve Değerlendirme Süreçleri Uyumu. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı: English Language Curriculum for Primary Education*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (1997). İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı, Tebliğler Dergisi, 2481, 1243-1292.

- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2019). İngilizce Dil Öğreniminde İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 406-428.
- Mehdiyev, E., Gonca, U., & Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57).
- Mehmet, K. (2010). *Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Memişoğlu, S. P., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu Eğitimde 4+ 4+ 4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Mercan Uzun, Elif, & Alat, K. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 Eğitim Sistemi ve Bu Sistem Sonrasında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Modiri, I. G. (2010). Okul Öncesinde Müzik Aracılığı İle Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching And Learning.
- Muñoz, C. (2014). *Exploring Young Learners' Foreign Language Learning Awareness*. *Language Awareness*, 23(1-2), 24-40.
- Nikolov, M., & Diigunovic, J. M. (2006). Recent Research On Age, Second Language Acquisition, And Early Foreign Language Learning. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 26, 234.
- Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2019). Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Bir İhtiyaç Mı?.
- Olson, L. L., & Jay Samuels, S. (1973). The Relationship Between Age And Accuracy Of Foreign Language Pronunciation. *The Journal of Educational Research*, 66(6), 263-268.
- Onursal, İ. (2019). *Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme, Une Étude Sur Le Facteur De L'âge Dans L'enseignement/Apprentissage Des Langues Étrangères*.
- Örs, C., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 131-154.

- Ötügen, R. (2011). Teacher-Made Materials In Elt Classes: Teachers' And Students' Views. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 23-34.
- Özaydın, B., Günbatır, M. S., Nezih, Önal, & Çakır, H. (2012). *Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sistemik Ve Ssitematik Değerlendirilmesi*. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2(1), 54-71.
- Özcan, M. (2015). Türkiye'de ve Dünyada Arapça Öğretimi İçin Müfredat Geliştirme Çalışmaları Ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı İçin Bazı Öneriler. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 81-94.
- Özcan, A. (2021). *İlkokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler: Konya Örneği* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özçelik, N. (2020). *Yabancı Dil Ediniminde Dinleme Becerisi Modelleri*. Current Debates on Social Sciences 5, 76.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi (ss. 126-149). *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, E., & Uyangör, S. M. (2011). *Matematik Eğitimi İçin Bir Öğretim Tasarımı Modeli*. Education Sciences, 6(2), 1786-1796.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar*.
- Özkan, A. G. E. S., Karataş, İ. H., & Gülşen, C. (2016) *Türkiye'de 2003-2013 Yılları Arasında Uygulanan Yabancı Dil Öğretimi Politikalarının Analizi*.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özüdoğru, F. (2019). İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kapsamında Dinleme Ve Konuşma Becerilerinin Öğretimi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (42), 189-210.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli İle Değerlendirilmesi*.
- Özüdoğru, F., & Adıgüzel, O. C. (2016). The Analysis of the Views of English Teachers about 2nd Grade English Language Teaching Curriculum/İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2).
- Özüdoğru, F., & Adıgüzel, C. O. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz Ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce

- Öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Pavlenko, A. (2003). 'Language of the enemy': Foreign Language Education And National Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. *Dil Dergisi*, (141), 67-84.
- Pekkanlı, İ., & Kartal, E. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Anadil ve Yabancı Dilde Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 91-105.
- Peterson, B. (2009). *Dilin Evrimi*. Bilim ve Teknik, 56-61.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution From Adolescence To Adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Postovsky, V. A. (1975). On Paradoxes In Foreign Language Teaching. *The Modern Language Journal*, 59(1/2), 18-21.
- Reinhardt, J. (2018). *Gameful Second And Foreign Language Teaching And Learning: Theory, Research, And Practice*. Springer.
- Richards, J. C. (1994). Teacher Thinking And Foreign Language Teaching. *The Language Teacher*, 18(8), 31-34.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods In Language Teaching*. Cambridge University Press
- Rodgers, T. (2009). 13. The Methodology Of Foreign Language Teaching: Methods, Approaches, Principles. In *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (pp. 341-372). De Gruyter Mouton.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program Değerlendirmede Meta-Analiz Ve Meta-Değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Salih, U., (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Sedef, S., Demirkol, M., & Behcet, O. (2019). İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı Uygulamalarına İlişkin Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1926-1941.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*.
- Selvi, H., & Bıçak, B. (2013). Stufflebeam'in Program Değerlendirme Modeliyle Milli Eğitim Bakanlığı Sürücü Kurslarında Kullanılan Sürücü Eğitim

- Programının Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 315-325.
- Singhal, M. (1997). The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6), 107.
- Snider, D. P. (2001). *Multiple Intelligences Theory And Foreign Language Teaching*. The University of Utah.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period For Language Acquisition: Evidence From Second Language Learning. *Child Development*, 1114-1128.
- Solak, E., & Semerci, H. (2015). İkinci Sınıfta İngilizce Öğretimine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (16).
- Soyupek, H. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Güdülemenin Önemi*.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Sözen, S., & Cabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetistirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 220-237.
- Stracke, E. (2016). *Language Learning Strategies of Indonesian Primary School Students: In Relation To Self-Efficacy Beliefs*. *System*, 60, 1-10.
- Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (Eds.). (1997). *Content-Based Instruction In Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown University Press
- Suat, K., (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Süer, S. (2014). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Unpublished Master's Thesis, Dicle University, Diyarbakır.
- Süleyman, S., & Karaova, M. (2015). İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 66-95.
- Şad, S., & Karaova, M. (2015). *İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Bağlamında Dinleme Becerisi Öğretimi: Bir Durum Çalışması*.
- Şahan, H. H. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme-Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şahbaz, N.M. ve Çınar, Ğ. (2008) *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim: Sonuç Raporu*, Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşununun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı, İnönü Üniversitesi: Malatya.

- Şahin, H., & Aykaç, N. (2019). Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 571-594.
- Şahin, C., Çalışkan, N., Kart, M., & Torunoğlu, H. (2019). Besinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Temel Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması.
- Şahin, M., & Gün, M. (2019). *Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi'nin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanımı* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).
- Şahin, A., & İşcan, A. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Şahin, Y., Dellal, N. A., Önem, E., Cengizhan, L., & Acar, Y. (2013). Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi.
- Şanal, F. (2017). *Foreign Language Teaching And Learning Theories/Approaches*. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 220-225.
- Şeker, H., Görgeç, İ., Tuncel, İ., Alcı, B., Kablan, Z., Baykara, K., & Turan, H. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün Ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Taşdemir, M., Şahin, C., Tasdemir, F., Kılıç, F., Dağıstan, A., & Dağdelen, S. (2018). İlkokul İngilizce Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 121-130.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem akademi.
- Temel, Ç. Z. (2008). *Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim Birinci Kademedeki İngilizce Öğretimi İçin Kullanımı* (Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi Ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Temizyürek, F. (2008). *Çocukta Dil Gelişim Süreci*. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Tetyana, R. K. (2020). Technologically Supported Interactive Foreign Language Education In Turkey. In *Етнічність. Націоналізм. Глобалізм: матер. Міжнар. Наук.-практ. Онлайн конф. Переяслав (Україна): Домбровська ЯМ 2020. 102 с. Ethnic. Nationalism. Globalism: mater. of internat. scientific-practical online conf. Perevaslav (Ukraine): Dombrovska YM 2020. 102 p. Рекомендовано Вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний (p. 78).*

- Tiryaki, E. N. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 38-44.
- Tok, H., & Arıbas, S. (2008). Teaching Foreign Languages During Adaptation Process To European Union. *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 9(15), 205-227.
- Tokgöz, İ. D. (2006). *Okulöncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi Ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi* (Doctoral Dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Topsakal, C. (2003). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sistemi'nin Uyumu.
- Tosun, B. (2007) *Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının MEB Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği, Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Ün.: istanbul.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 22-28.
- Trimnell, E. (2005). *Why You Need A Foreign Language & How To Learn One*. Beechmont Crest Pub.
- Turan, Y. (2016). *11'inci sınıf Havacılık İngilizce Programının Stufflebeam'in Cipp (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi* (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tyler, W. R. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Underwood, J. H. (1984). *Linguistics, Computers, and the Language Teacher. A Communicative Approach*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & De Bot, K. (2015). An investigation of Factors Affecting Early Foreign Language Learning In the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36(5), 527-548.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. *Dil Dergisi*, (127), 34-43.
- Uslu, B. (2017). *Anadili Türkçe Olan 50-74 Aylık Çocuklar İçin Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programının İngilizce Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Anı Yayıncılık
- Uygun, S. (2013). Değerler Eğitimi Program Tasarılarının Değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*. Pegem Akademi.

- Üstündağ, M. T., & Yalın, H. İ. (2014). İş Birlikçi İnternet Temelli Öğrenme Ortamının Kirkpartick Değerlendirme Modeli Göre Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 79-98.
- Von Humboldt, W. (1963). *Schriften zur Sprachphilosophie*.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner Autonomy In Foreign Language Teaching And Learning: To What Extent Does Theory Inform Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Whyte, S. (2011). Learning To Teach With Videoconferencing In Primary Foreign Language Classrooms. *Recall: the Journal of Eurocall*, 23(3), 271.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: "Yaşamsal Eğitim Programları" ve "Yaşamsal Öğretim Tasarımları". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching. New Directions in Language Teaching*. Cambridge University Press, 32 East 57th St., New York, NY 10022 (hardcover, ISBN-0-521-30989-1: \$27.95; paperback, ISBN-0-521-31221-3: \$9.95).
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). *Parental Expectations And Children's Academic Performance In Sociocultural Context*. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Gaziantep il örneği)/Assesment of English Curriculum For Primary Schools' 4th And 5th Grades According To Teachers' Opinions (A Case Study in Gaziantep)*.
- Yamat, H., Fisher, R., & Rich, S. (2014). *Revisiting English Language Learning Among Malaysian Children*. *Asian Social Science*, 10(3), 174.
- Yang, Y. (2010). Computer-Assisted Foreign Language Teaching: Theory And Practice. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 909.
- Yapıcıoğlu, K. D., Kara, A. D., & Yalçınoğlu, P. (2016). *Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle*.
- Yaşar, S. (1989). *Yabancı Dil Öğretiminde Çağdas Bir Eğitim Teknolojisi Yaklaşımı: Programlı Öğretim*. *Eğitim ve Bilim*, 13(74).
- Yaşar, Ö. (2015). İlkokul İkinci Sınıf Fun With Teddy İngilizce Ders Kitabının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 329-348.
- Yavuzer, H., & Göver, İ. (2012). Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu Ve Yabancı Dil Sınavlarına Bakışı: Nevşehir Örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(2), 136-158.

- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütlerinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yazıcı, Z., & Temel, Z. (2011). İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yeliz, K., Günay, R., & Damgacı, F. K. (2015). Kirkpatrick Dört Düzey Program Değerlendirme Modeli. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 89-97.
- Yenice, N., Özden, B., & Alpak Tunc, G. (2018). The Predictive Level of Motivation Toward Science Learning of Emotional Intelligence of Secondary School Students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2).
- Yıldız, H., & Sarıtepeci, M. (2013). Program Değerlendirme Modelleri Işığında Eğitsel Yazılımlar Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Bilişim Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Antalya*.
- Yılmaz, E. (2012). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersi Motivasyon Düzeylerinin ve Motivasyon Tiplerinin Belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Yolcu, M. (2002). Yabancı Dil Öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.
- Yuvaraja, T., & Gopinath, M. (2014). Fuzzy Based Analysis Of Inverter Fed Micro Grid In Islanding Operation. *International Journal of Applied Engineering Research*, 9(22), 16909-16916.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 81-88.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk Ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. PEGEM Akademi.
- Zengin, D., & Radmard, S. (2019). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Ve İletişim Yeterliliklerine Yönelik Algılarının Analizi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 42-63.
- Zhao, Y., & Lai, C. (2009). MMORPGs and Foreign Language Education. *In Handbook of Research On Effective Electronic Gaming In Education* (pp. 402-421). IGI Global.

## EKLER

### EK-A: Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi Ölçeği

Bu anket yüksek lisans çalışmasının araştırması kapsamında hazırlanmıştır. Anketi dolduran katılımcılarımızın kimlik bilgileri istenmemektedir. Elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak ve bilimsel ortamlarda paylaşılacaktır. Anket formunu doldurmanız en fazla 20 dakikanızı alacaktır. Vereceğiniz cevapların doğruluğu ve samimiyeti araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK

Turan PALABIYIK

Artuklu Üniv. Eğitim Bilimleri Bölümü

Artuklu Üniv. Sos. Bil. Ens. YL

Öğrencisi

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| <b>1. CİNSİYET</b><br>( 1 ) Kadın<br>( 2 ) Erkek  | <b>2. MESLEKİ KIDEM</b><br>( 1 ) 0-5 yıl<br>( 2 ) 6-10 yıl<br>( 3 ) 11-15 yıl<br>( 4 ) 16-20 yıl<br>( 5 ) 21 ve üstü | <b>3. MEZUNİYET ALANINIZ</b><br>( 1 ) Yabancı Dil<br>( 2 ) Diğer              | <b>4. EĞİTİM DURUMUNUZ</b><br>( 1 ) Lisans<br>( 2 ) Lisansüstü  | <b>5. MESLEKİ OLARAK EN ÇOK ÇALIŞTIĞINIZ YERLEŞİM BÖLGESİ</b><br>( 1 ) Kent<br>( 2 ) İlçe<br>( 3 ) Kırsal                |
| <b>6. YAŞ</b><br>( 1 ) 25 ve daha az<br>( 2 ) 26-35<br>( 3 ) 36-45<br>( 4 ) 46 ve üzeri | <b>7. ÇALIŞTIĞINIZ OKULUN SOSYOEKONOMİK SEVİYESİ</b><br>( 1 ) Alt<br>( 2 ) Orta<br>( 3 ) Üst                         | <b>8. HAFTALIK GİRİLEN DERS SAATİ</b><br>( 1 ) 15'ten az<br>( 2 ) 15 ve üzeri | <b>9. BİR SINIFTAKİ ORTALAMA ÖĞRENCİ MEVCUDU</b><br>( 1 ) 25 ve daha az<br>( 2 ) 26-35<br>( 3 ) 36 ve üzeri | <b>10. ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEME DURUMUNUZ</b><br>( 1 ) İncelemedim<br>( 2 ) Kısmen İnceledim<br>( 3 ) Tamamen İnceledim |

|    | Maddeler   | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|----|--|-------------------------|-------------|--------------|------------------------|
|    | <b>Bir öğretmen olarak,</b>  |                         |             |              |                        |
| 1  | Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.                               | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 2  | Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.                               | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 3  | Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.  | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 4  | Programda duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.     | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 5  | Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.  | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 6  | Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.  | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 7  | Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.  | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 8  | İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.   | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 9  | İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır.   | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 10 | İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.  | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 11 | İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır. | 4                       | 3           | 2            | 1                      |
| 12 | İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.   | 4                       | 3           | 2            | 1                      |

|   |  |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|
| 2 |  |   |   |   |   |
| 1 | İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır.                       | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 |  |   |   |   |   |
| 1 | İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.                            | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 |  |   |   |   |   |
| 1 | İçerik, Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 |  |   |   |   |   |
| 1 | İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 |  |   |   |   |   |
| 1 | İçerik somut örneklere dayanmaktadır.                                      | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 |  |   |   |   |   |

| Maddeler | Maddeler  | Kesinlikle | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle |
|----------|---|------------|-------------|--------------|------------|
|          | <b>Bir öğretmen olarak,</b>   |            |             |              |            |
| 1        | İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir.  | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 8        |   |            |             |              |            |
| 1        | Öğrenme-öğretme süreci, içerikle tutarlıdır.  | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 9        |   |            |             |              |            |
| 2        | Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.                                     | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 0        |   |            |             |              |            |
| 2        | Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir.                                 | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 1        |   |            |             |              |            |
| 2        | Program, İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir.                                | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 2        |   |            |             |              |            |
| 2        | Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamaktadır.                        | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 3        |   |            |             |              |            |
| 2        | Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.   | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 4        |   |            |             |              |            |
| 2        | Ölçme ve değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.   | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 5        |   |            |             |              |            |
| 2        | Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.  | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 6        |   |            |             |              |            |
| 2        | Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.   | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 7        |   |            |             |              |            |
| 2        | Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kazanımları ölçmede yeterlidir.   | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 8        |   |            |             |              |            |
| 2        | Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.                                   | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 9        |   |            |             |              |            |
| 3        | Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.  | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 0        |   |            |             |              |            |
| 3        | Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.                           | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 1        |   |            |             |              |            |
| 3        | Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.                           | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 2        |   |            |             |              |            |
| 3        | İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.   | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 3        |   |            |             |              |            |
| 3        | Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilmektedir. | 4          | 3           | 2            | 1          |
| 4        |   |            |             |              |            |

|        |   |   |   |   |   |
|--------|---|---|---|---|---|
| 3<br>5 | Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3<br>6 | Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.       | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3<br>7 | Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.      | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3<br>8 | Derste İngilizce konuşulmaktadır.                   | 4 | 3 | 2 | 1 |



## ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

TURAN PALABIYIK

İngilizce Öğretmeni

### Eğitim Bilgileri

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Yüksek Lisans<br>2019-Devam | Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretim (YL) (Tezli) |
| Lisans<br>2011-2015         | Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Yabancı Diller Bölümü / İngilizce Öğretmenliği Pr.           |
| Rusça<br>2010-2011          | Vladimir Üniversitesi / Rusça Öğrenimi   |
| Ön Lisans<br>2006-2008      | Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bölümleri / Tur Rehberliği Pr.                                 |

### Deneyim

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Öğretmen<br>2016-Devam   | Milli Eğitim Bakanlığı (Kamu)                        |
| Öğretmen<br>2015-2016    | Gaziantep Doğa Koleji (Özel)                         |
| Tur Rehberi<br>2008-2015 | Pamfilya Turizm<br>Anex Turizm<br>Detur<br>Cafe Tour |

### HİZMET İÇİ FAALİYETLER

- 18/01/2021 - 29/01/2021 VFabrika İle Etkileşimli İçerik Geliştirme Kursu  
25/01/2021 - 27/01/2021 İngilizce Öğretiminde İnovatif Düşünme Semineri  
18/01/2021 - 07/02/2021 Uzaktan Öğretimde Dijital Dönüşüm Eğitimi Kursu

25/12/2020 - 27/12/2020 İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Semineri

28/12/2020 - 30/12/2020 Yüz yüze ve Çevrim içi Ortamlarda Öğrencileri Yabancı Dil Öğretim Süreçlerine Dâhil Etme Semineri -2

28/12/2020 - 30/12/2020 Yüz yüze ve Çevrim içi Ortamlarda Öğrencileri Yabancı Dil Öğretim Süreçlerine Dâhil Etme Semineri

28/12/2020 - 30/12/2020 İngilizce Öğretiminde Sınıf Yönetimi Semineri

28/12/2020 - 30/12/2020 İngilizce Öğretiminde Aktif Öğrenme Semineri

25/12/2020 - 27/12/2020 İngilizce Öğretiminde Öz Değerlendirme Yöntemleri Semineri

18/12/2020- 20/12/2020 İngilizce Öğretmenleri için Dijital Okuryazarlık Semineri 2

18/12/2020 - 20/12/2020 İngilizce Öğretmenleri için Dijital Okuryazarlık Semineri 1

18/12/2020 - 20/12/2020 İngilizce Konuşma Becerisinin Çevrim içi Ölçme-Değerlendirmesi için Uygulanacak Yöntem ve Teknikler Semineri

14/12/2020 - 16/12/2020 İngilizce Öğretiminde Dil ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesine Yönelik Yöntemler Semineri

14/12/2020 - 16/12/2020 Çevrim İçi İngilizce Öğretime Giriş Semineri

14/12/2020 - 16/12/2020 İngilizce Öğretiminde Ders Kitaplarının Kullanımı Semineri

21/12/2020 - 25/12/2020 İngilizce Öğretiminde Sınıf Yönetimi Semineri

13/08/2020 - 22/08/2020 Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Disiplinlerarası Yaklaşım ile Öğretimi Uzaktan Eğitim Kursu

31/07/2020 - 09/08/2020 Proje Danışmanlığı Semineri

18/11/2019 - 22/11/2019 Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi Kurs

08/04/2019 - 12/04/2019 Satranç Kursu

29/04/2019 - 10/05/2019 Liderlik Kursu

20/03/2017 - 31/03/2017 Sunum Teknikleri Kursu