

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM)  
DOKTORA TEZİ

103850

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN  
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRMESİ

103850

FULYA KOYDEMİR

DANIŞMAN  
YRD.DOÇ.DR.GÖNÜL DURUKAFA

İZMİR

2001

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans/ Doktora tezi olarak sunduğum, “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirmesi” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

7.11.2021

Adı Soyadı

Fulya KayeDEMİR

*Fulya KayeDEMİR*

## TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ..... /..... /..... tarih ve ..... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin ..... maddesine göre ..... Anabilim/Anasanat Dalı yüksek lisans/doktora öğrencisi .....'in ..... konulu tezi incelenmiş ve aday ..... / ..... / ..... tarihinde, saat ..... 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

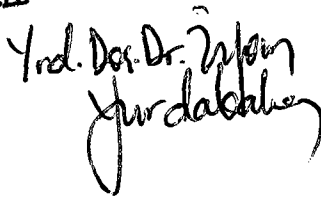
Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ..... olduğuna oy ..... ile karar verildi.

  
Doç. Dr. V. Doğan GÜNAY  
BAŞKAN


ÜYE  
Doç. Dr. Asım S. SAĞARCIÖZÜ



ÜYE

  
Yrd. Doç. Dr. İrfan Jurdakbay

ÜYE

  
ÜYE  
Y. Doç. Dr. Neriman Ağralı

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim I.kademede 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi öğretmenlik davranışlarını gösterme derecelerini, b) öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri ile öğretmenlerin eğitim durumu, deneyim süresi ve cinsiyeti arasındaki ilişkileri, c) 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarını, d) öğrencilerin tutumları ile öğretmenlerin eğitim durumu, deneyim süresi ve cinsiyeti arasındaki ilişkileri, e) öğretmenlerin sınıf-içi öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri ile öğrenci tutumları arasındaki ilişkileri ve f) öğretmenlerin etkili/etkisiz olması durumu ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Öğretmenlerin sınıf-içi öğretmenlik davranışları ile ilgili verilerin toplanmasında yapılandırılmış gözlem metodu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenip, geçerlik ve güvenilirliği saptanmış olan Sınıf-İçi Öğretmen Davranışlarını Gözlem Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler Anketi ile elde edilmiştir.

Araştırmanın uygulaması, 2000-2001 öğretim yılı içinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem, ilköğretim 4 ve 5.sınıflarda yabancı dil derslerini veren 72 yabancı dil öğretmeni ve bu öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda öğrenim gören 2456 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde, yüzde oranları, ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi ve Duncan testi kullanılmıştır.



**Araştırmadan elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır:**

**1.Öğretmenlik davranışlarını “iyi” derecede gösterme yüzdesi en yüksek öğretmenler, eğitim fakültesi mezunları arasında bulunmaktadır.**

**2. Sınıf-içi öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri, öğretmenlerin eğitim durumu ve cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri ile öğretmenlerin deneyim süreleri arasında ise anlamlı fark olduğu saptanmıştır.**

**3. Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile öğretmenlerin eğitim durumu ve cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları arasındaki fark anlamlıdır.**

**4. Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları, öğretmenin etkili/etkisiz olması duruma göre anlamlı fark göstermektedir.**

**Araştırma sonucunda, yukarıda özetlenen bulgular ışığında bazı sonuçlara varılmış, ilköğretim I.kademede yabancı dil öğretimi konusunda hizmet-içi ve lisans düzeyinde olmak üzere öğretmen yetiştirmeye ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.**

## SUMMARY

The purpose of this research is to determine, examine and compare a) classroom behavior practice of foreign language teachers in primary school, b) relationships between and among this classroom behavior practice and teachers' education, experience and gender c) pupils' attitudes towards foreign language in primary school, d) relationships between and among pupils' attitudes towards foreign language learning and teachers' education, experience and gender and pupils' grade level and gender, e) relationships between and among these attitudes and classroom behavior practice of foreign language teachers f) relationship between foreign language teachers' efficiencies and pupils attitudes towards foreign language.

In this study, a structured classroom observation method was used to collect data from teachers related to their classroom behavior practice. The data has been collected through observation scale, attitude scale and personal inquiry developed by the researcher considering experts' ideas and criticism. Developing a structured observation schedule capable of surveying a teacher relating to classroom behavior also allowed comparisons between and among teachers based on their education, experience and gender. An attitude scale was used to collect data from pupils related to their attitudes towards foreign language. Knowledge about teachers' education, experience and gender was obtained through personal characteristics questionnaire.

The present research was carried out in the 2000-2001 academic year. The sample consisted of 72 foreign language teachers and 2456 pupils in primary schools.

To analyse data percentage, the mean, the standart deviation, the analysis of variance, Duncan test and t-test have been employed.

**The major results of this research are:**

**1. Teachers' highest score of classroom behavior practice is in favor of teachers who were educated at a Faculty of Education.**

**2. No significant differences were observed between teachers' classroom behavior practice based on their education and gender. Significant difference occurs through the teaching experience.**

**3. No significant differences were obtained between pupils' attitudes and teachers' education and gender. Significant difference exists between pupils' attitudes and teachers' experience.**

**4. Pupil's attitudes differ according to efficiency of teachers. Significant difference exist between attitudes of boys and teachers' efficiency.**

**Some practical recommendations for teacher training courses have been made with specific reference to the concept of early foreign language learning and teaching in primary school classroom.**

## ÖNSÖZ

Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesinde en önemli etkenlerden birinin öğrenme-öğretme sürecinin düzenleyicisi ve uygulayıcısı durumundaki öğretmenin niteliği olduğu görüşü, bugüne kadar yapılmış olan çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Derslerde uyguladığı yöntem ve teknikler, yer verdiği etkinlikler, kısacası sınıf-içi öğretmenlik davranışları ile öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ve başarısı üzerinde belirleyici olan bir diğer unsur da öğrencilerin öğrenme objesine yönelik tutumlarıdır. Bu nedenle, her yönüyle etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için, sınıf ortamında öğretmenin etkili öğretmen davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiği ve öğrencilerin de öğretim sürecinden duyuşsal olarak ne yönde etkilendiğinin belirlenmesine yönelik araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1997-1998 öğretim yılında ilköğretim dördüncü sınıftan başlayarak yabancı dil öğretimine geçilmesi süreci ile birlikte, erken yaşta yabancı dil öğrenme konusu gündeme gelmiştir. Bazı özel okullarda daha önceki yıllarda uygulamasına geçilen ilköğretim 1.kademede yabancı dil derslerinin, Milli Eğitim Bakanlığı'nca tüm resmi ilköğretim okullarına yaygınlaştırılması, eğitim sistemimizde yabancı dil öğretimi alanında atılmış önemli bir adım sayılır. Bu girişimin başarıya ulaşması, kuşkusuz herşeyden önce bu sınıflarda yapılan öğretimin niteliğine bağlı olacaktır.

Öğretim sürecinde bu derecede önemli bir yer tutan öğretmen niteliği ve öğrenci tutumları ile ilgili araştırmalar, ilköğretim 1.kademedeki yabancı dil derslerinde sunulan öğretimin niteliğinin ortaya koyulabilmesi bakımından önem taşımaktadır. İlköğretim 4 ve 5.sınıflarda yabancı dil öğretmenlerinin sınıf-içi öğretmenlik davranışlarının gözlenerek değerlendirilmesi ve öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının belirlenmesinin, ilköğretim 1.kademeye yabancı dil öğretmeni yetiştirme sürecine ve öğretimin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunabileceği görüşünden hareketle, bu araştırmanın yapılmasına

karar verilmiştir. Araştırma bulgularının, bu alanda bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin destek ve katkıları olmuştur.

Değerli danışman hocam Sayın Yrd.Doç.Dr.Gönül Durukafa'ya tüm katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Gözlem ölçeği ve tutum ölçeğinin oluşturulmasına, geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına değerli görüşleri ile katkıda bulunan Sayın Prof.Dr.Özcan Demirel'e, Sayın Doç.Dr.Asuman Seda Saracaloğlu'na, Sayın Yrd.Doç.Dr.İrfan Yurdabakan'a, Sayın Yrd.Doç.Dr.Halim Akgöl'e, Sayın Yrd.Doç.Dr.Fazilet Cirit'e, Sayın Yrd.Doç.Dr.Hanife Güven'e, ve Sayın Dr.Abbas Türnüklü'ye, ilköğretim kurumlarında görevli yabancı dil öğretmenleri Sayın Gülay Zorlu ve Sayın Anaca Ergül'e içtenlikle teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmalarım sırasında kaynak konusunda yol gösterip, destek olan Sayın Prof.Dr.Helmut Sauer, Sayın Prof.Dr.Heribert Rück'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gözlem ve tutum ölçeğinin uygulaması sırasında kendilerinden büyük destek ve anlayış gördüğüm, saygı ile andığım öğretmen ve öğrencilerine teşekkür borçluyum.

Bilgisayar işlemlerinin yapılması sırasında katkılarından dolayı Sayın Timur Köse'ye ve Sayın Hatice Üstün'e tüm çabaları için çok teşekkür ediyorum.

Araştırma raporunun bilgisayarda yazımı sırasında karşılaştığım teknik sorunları aşmamda bana her zaman destek olan kardeşim Volkan Koydemir'e de ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Fulya Koydemir

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ .....	III
TUTANAK.....	IV
YÖK DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU .....	V
TÜRKÇE ÖZET .....	VI
İNGİLİZCE ÖZET .....	VIII
ÖNSÖZ.....	X
İÇİNDEKİLER.....	XII
TABLolar.....	XVI
BÖLÜM 1: GİRİŞ .....	1
1.1. Öğretim Hizmetinin Niteliği .....	2
1.1.1. Eğitim Ortamı ve Öğretim Hizmetinin Niteliği .....	3
1.1.2. Öğrenci Tutumları ve Eğitim Öğretim Ortamları .....	4
1.2. Yabancı Dilin ve Yabancı Dil Eğitiminin Yaşamımızdaki Yeri ve Önemi.....	6
1.2.1. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi .....	7
a. Yabancı Dil Öğretiminin Biyolojik Temelleri .....	11
b. Yabancı Dil Öğretiminin Psikolojik ve Nörolingüistik Temelleri.....	13
c. Yabancı Dil Öğretiminin Sosyal Temelleri .....	14
1.2.2. Dayandığı Temel Konsept Açısından Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Uyulması Gerekli Temel İlkeler.....	15
1.2.3. İlkokul Pedagojisi Açısından Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Temelleri.....	18

1.3. Öğretim Hizmetinin Niteliği ve Etkili Öğretmen Davranışları.....	24
1.3.1. Etkili Öğretmen Davranışları .....	25
1.3.2. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Niteliği.....	30
1.4. Türkiye’de İlköğretim Okulu 4 ve 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı.....	32
4.1.1. İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Yabancı Dil Derslerinde Uyulması Gerekli Temel İlkeler.....	32
a. Yöntem İle İlgili İlkeler .....	34
b. Öğretmenlerden Beklenenler .....	36
1.5. Eğitim Programlarının Değerlendirmesi .....	37
1.6. Araştırmanın Amacı .....	40
1.7. Araştırmanın Önemi .....	40
1.7. Araştırmanın Problemi .....	41
1.7.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	41
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	42
1.9. Araştırmanın Sayıltıları .....	42
1.10. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar .....	43
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR .....</b>	<b>45</b>
2.1. Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar .....	45
2.1.1. Öğretim Hizmetinin Niteliği ve Etkili Öğretmen Davranışları İle İlgili Araştırma ve Yayınlar .....	45
2.1.2. Tutum Konusu İle İlgili Araştırma ve Yayınlar.....	58
2.1.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretmenlerinin Nitelikleri İle İlgili Araştırma ve Yayınlar .....	60

	Sayfa
2.1.5. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretmenlerinin Nitelikleri ve Öğrenci Tutumları İle İlgili Araştırma ve Yayınlar .....	64
2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırma ve Yayınlar .....	70
2.2.1. Yabancı Dile Yönelik Tutum Araştırmaları.....	70
2.2.2. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Alanında Yapılan Araştırma ve Yayınlar.....	72
BÖLÜM III: YÖNTEM .....	79
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	79
3.2. Araştırmanın Modeli .....	79
3.3. Araştırmanın Evreni .....	79
3.4. Araştırmanın Örneklemi .....	80
3.4.1. Örneklem ve Özellikleri .....	81
a. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı .....	81
b. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı .....	82
c. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	83
d. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı .....	84
e. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	84
3.5. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri .....	85
3.5.1. Gözlem Tekniği .....	85
3.5.2. Gözlem Tekniğinin Geçerliliği ve Güvenirliği .....	89



	Sayfa
3.6. Veri Toplama Araçları .....	90
3.6.1. Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarını Gözlem Ölçeği .....	90
a. Gözlem Ölçeğinin Geçerliliği Güvenirliği .....	91
3.6.2. Tutum Ölçeği .....	92
a. Tutum Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği .....	92
3.6.3. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler Anketi.....	93
3.7. İstatistiksel Çözümleme Teknikleri .....	93
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>95</b>
4.1. Birinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	95
4.2. İkinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	100
4.3. Üçüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	106
4.4. Dördüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	108
4.5. Beşinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	115
4.6. Altıncı Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	118
4.7. Yedinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	123
4.8. Sekizinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	124
4.9. Dokuzuncu Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	138
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>143</b>
5.1. Sonuçlar.....	145
5.2. Öneriler.....	148

	Sayfa
KAYNAKÇA.....	151
EKLER.....	168



## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
3.1 Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	82
3.2 Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı.....	83
3.3.Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı...	83
3.4 Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	84
3.5 Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	84
3.6 Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	85
4.1 Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Dereceleri .....	96
4.2 Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Dereceleri.....	101
4.3 Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Gözlem Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	106
4.4 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Gözlem Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	107
4.5 Deneyim Sürelerine Göre Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Dereceleri.....	109
4.6 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Gözlem Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	116

4.7 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Gözlem Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	116
4.8 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Gözlem Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	117
4.9 Cinsiyete Göre Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Dereceleri..	119
4.10 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Gözlem Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması .....	124
4.11 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	125
4.12 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrenci Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	126
4.13 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre 4 ve 5.Sınıflarda Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	127
4.14 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	128
4.15 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Öğrencilerin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	129
4.16 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	130
4.17 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Genelinde Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	131

4.18 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Kız Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	131
4.19 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Erkek Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	132
4.20 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre 4 ve 5.Sınıflarda Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	134
4.21 Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre 4 ve 5.Sınıflarda Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	135
4.22 Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması.....	136
4.23 Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre 4 ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması.....	137
4.24 Öğretmenlerin Etkili/Etkisiz Olması Durumuna Göre Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması.....	138
4.25 Öğretmenlerin Etkili/Etkisiz Olması Durumuna Göre 4 ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	139
4.26 Öğretmenlerin Etkili/Etkisiz Olması Durumuna Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması.....	140

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin ülke sınırlarını aştığı günümüzde ekonomik, bir anlamda da siyasal ve kültürel bir küreselleşmeye doğru gidilmektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslar arası ilişkilerin yoğunlaşmasına neden olmakta, uluslar arasında bu ilişkilerin kurulmasında ve iletişimin sağlanmasında bu ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planında iyi yetişmiş genç nüfusun 21. yüzyılda gerek ülkemizin rekabet gücünün artmasında, gerekse A.B. ile entegrasyon bakımından Türkiye'nin en büyük avantajı olacağı, bu çerçevede dış dünyaya açık, evrensel değerlere, yeni düşüncelere açık, teknoloji çağının ve günümüzde gözlenen küreselleşme ve entegrasyon süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni gereksinimleri karşılayacak insangücünün eğitim düzeyinin, rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilmesi esas alınmaktadır (VII.Beş Yıllık Kalkınma Planı,1995).

Bu çerçevede eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim araç ve gereçlerinin kalkınma amaçları ve teknolojik gelişme açısından ele alınarak evrensel ölçülerde düzenlenmesi, eğitimin her kademesinde iyi bir yabancı dil öğretilmesini sağlayıcı ortamın hazırlanmasına ağırlık verileceği de planda öngörülmektedir.

Ekonomik, politik ve sosyal alanda gelişmiş ülkelerle giderek artan ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal ve bireysel gereksinimler, ülkelerin eğitim sistemlerinde yeniden yapılanma gereksinimine neden olmaktadır. Son yıllarda ülkemizde eğitim alanında atılan en önemli ileri adımlardan birisi, zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması olmuş, zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması projesi kapsamında yapılan değişiklikle daha önce altıncı sınıfta başlayan Yabancı Dil öğretiminin 1997/1998 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere 4 ve 5. sınıfta uygulamaya koyulması kararı alınmıştır. Bu çerçevede başlatılan uygulamada ilköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil

derslerinde öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilmesi, bu derslerin amaçlarına ulaşması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın kapsamında önemli olan ve öğretim hizmetinin niteliği, niteliği etkileyen en önemli faktörlerin başında gelen öğretmen etkililiği, yabancı dil öğretiminin dayandığı biyolojik, nörofizyolojik, psikolojik, sosyal temeller ve ilköğretim I.kademede yabancı dil öğretiminin dayandığı temel görüş konularına aşağıda sırası ile yer verilmektedir.

### 1.1. Öğretim Hizmetinin Niteliği

Nitelik Latince *Qualitas* ve *Qualis* kelimelerinden gelmektedir. Bir kişi veya bir sistemle ilgili kaliteli denildiğinde, bunların herhangi bir bakımdan mükemmelliği veya üstünlüğü anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile nitelikli veya kaliteli denildiğinde, o şeyin özellikleri arasında önemli ve değerli olanlardan söz edilmektedir. Bu değerlik ve önemliliğe iç veya dış etkenler etki etmektedir. Bu etkenlerin özelliği, niteliğin oluşup oluşmamasında belirleyici olmaktadır(Gürbüz Türk, 1990:1). Diğer taraftan bir şeyin kalitesi onun tanımlanması ile ilgili ölçütlere bağlıdır(Fidan,1987:15).

Eğer bir eğitim sisteminin geliştirilmesi, nitelikli duruma getirilmesi isteniyorsa değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirmede kullanılan ölçütler, sistemin hedeflerine ulaşma derecesi ile ilgili fikir veriyorsa iç kalitesi, toplumun gereksinimi olan nitelikleri uygun insanlar yetiştirip yetiştiremediği ile ilgili fikir veriyorsa, sistemin dış kalitesi ortaya koyulmaktadır(Özgüven,1987:95). Sistemin iç kalitesi girdi, süreç ve ürünün kalitesi ile ölçülmektedir(Fidan,1987:18). Süreçte yer alan ve eğitim ortamını oluşturan öğelerin niteliği ile eğitim yoluyla kazandırılmak istenen davranışların niteliği arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretim konusunu ele alan araştırmalar, öğretimle ilgili en önemli değişkenin “Öğretim Hizmetinin Niteliği” olduğuna ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır. Bu değişkenin bu derecede önemli görülmesini, öğretim hizmetinin niteliğinin öğretimle ilgili pek çok ögeyi birden kapsamasına bağlı olarak açıklamak mümkün görünmektedir. Bloom(1979:11), okul öğrenmelerinde nelerin ve onların da nasıl öğrenileceğini öğrenciye bildiren uyarıcıların, öğrenciye sağlanan öğrenme sürecine katılma

olanaklarının ve öğrenilenleri pekiştirme amacı ile kullanılan uyarıcıların öğrenciye uygunluk derecesi ile öğretim hizmetinin niteliğinin bir anlamda genel bir özeti vermekte ve bu değişkenler arasındaki farklılıkların öğrenme ürünlerini belirlemekte olduğunun altını çizmektedir. Bu görüşe göre öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları, onların öğrenme ile ilgili özgeçmişleri ile onlara sağlanan öğretim hizmeti niteliğinin bir ürünü olmaktadır.

1.1.1.Eğitim Ortamı ve Öğretim Hizmetinin Niteliği: Eğitim ortamı, öğretme-öğrenme etkinliklerinin meydana geldiği, eğitsel iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği çevredir(Alkan,1979:21). Bir eğitim ortamı, eğitim etkinliklerine dolaylı ya da dolaysız katkıda bulunan öğretmenden veliye, yöneticiden hizmetliye kadar olan insangücü ile, öğretme-öğrenme yardımcıları olan araç-gereç ve eğitim etkinliklerinin meydana geldiği bina, derslik, laboratuvar gibi insangücü dışı kaynaklardan oluşmaktadır. Öğrenme, öğrenci ile onu saran bu çevre arasında karşılıklı bir etkileşim sonucu oluşmakta, tüm bu öğeler belli eğitim hedefleri doğrultusunda ve bir sistem bütünlüğü içinde kullanıldığında öğretme-öğrenme süreçlerinde daha etkili sonuçlar alınabilmektedir (Alkan,1982:393). Bir diğer anlatımla, öğretimin niteliğini artırma, öğretimle ilgili kuramsal bilgilerin bu ortamlarda etkili bir biçimde uygulamaya dönüştürülmesine bağlı olmaktadır.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde bu ortamı oluşturan öğeler öğretim hizmetinin niteliğini etkilemekte, bu ortamlardan uygun biçimde yararlanılabildiğinde öğrenme kolaylaşmakta, algılar güçlenmekte, öğrenmeye ilgi artmaktadır(Alkan,1984:100). Eğitim ortamını oluşturan öğeler, öğretimin niteliğine olan etkileri nedeni ile önem taşımaktadır.

Eğitim ortamını oluşturan öğelerin başında gelen ve diğer öğelere anlam kazandıran ve öğretme-öğrenme süreçlerinin yürütülmesini sağlayan ve ürünün oluşumunda büyük etkisi olan öğe kuşkusuz “öğretmen”dir. Öğretmen niteliğinin sistemin başarısını etkilemede ne kadar önemli olduğu çeşitli toplantılarda tartışılmış ve halen de tartışılmaktadır(Öğretmen Yeterliği Danışma Kurulu, 1988:3; Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu, 1992).



Sistemin başarısı temelde sistemi işletecek olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Milli eğitim şuralarında da bir eğitim modelinin ancak onu işletecek öğretmenin kalitesi düzeyinde hizmet üretebileceği konusunda eğitimciler görüş belirtmektedirler(X.Milli Eğitim Şurası, s.3). Öğretmen, öğrenci ile devamlı etkileşim halinde olup, öğrencide konunun ve bağlantılı olarak dersin ve Milli Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekten sorumludur. İstenen davranış değişikliği oluşturulamadığı sürece, eğitimde beklenen niteliği sağlamak mümkün değildir.

Eğitim çıktısı olarak öğrencilerde gözlenecek davranışsal değişimler, eğitim ortamının vazgeçilmez ögesi olan öğretmen niteliklerinden etkilenmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul, mesleki kıdem, tutum, maaş, fiziki görünümü gibi özellikleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki olup olmadığı pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Birçok araştırmada öğrenci başarısı ile öğretmenlerin yukarıda sayılan özellikleri arasında çok düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu özelliklerden çok daha önemli olan öğretmenin sınıf içinde yaptıklarıdır(Sönmez,1985:175). Dersin planlanmasından, sınıf çevresinin programın gerekleri doğrultusunda düzenlenmesine, sınıfın yönetimine ve ölçme değerlendirmeye kadar öğretmen pek çok görevi üstlenmek durumundadır. Öğretim hizmetinin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin sınıf içindeki rollerini tam olarak gerçekleştirmesine bağlıdır(Özçelik,1987:117).

Öğretim hizmetinin niteliği ve öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişki daha ileride ayrı bir başlık altında daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.1.2. Öğrenci Tutumları ve Eğitim-Öğretim Ortamları: Eğitim en genel anlamıyla bireyi belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Formal eğitim amaçlı, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci içerisinde öğrenme ise başından sonuna kadar seçilmiş ve kontrollü bir çevrede, çeşitli öğrenme yaşantıları yoluyla öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Sürecin belli aşamalarında ve sonucunda değerlendirme işlemi yer

almakta ve amaçlı, planlı bir eğitim sürecinden geçen bireyler bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmaktadırlar.

Ertürk'ün (1982:12) “bireyde kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci” diyerek tanımladığı eğitim süreci sonunda ortaya çıkan ürünün eğitimin amaçlarına uygun olması beklenmektedir. Bireyde istendik ve kalıcı izli davranışların meydana gelmesini yani geçerli öğrenmelerin meydana gelmesini belirleyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunların bir bölümü zeka, genel yetenek, öğretmen özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik yapısı ve ait olduğu kültürün özellikleri gibi değişmeye dirençli değişkenlerdir. Diğer bir bölümü ise öğrencinin bilişsel, duyuşsal giriş özellikleri, öğretimin niteliği gibi değiştirilebilir değişkenlerdir. Bloom(1979:9)'a göre okul öğrenmelerinde gözlenen farkların nedeni, büyük ölçüde doğuştan getirilen ve değişmeye dirençli olan özellikler değil, sonradan kazanılan değiştirilebilir etmenlerdir.

Etkili bir öğretme-öğrenme süreci oluşturulabilmesi ve eğitim programının daha kaliteli bir duruma getirilebilmesi, öğrenci ögesinin çeşitli özelliklerinin bilinmesini gerektirmektedir. Öğrenme sürecine giren bir öğrenci daha önce edindiği bilgi, zihinsel beceri, bilişsel stratejilerle beraber birtakım duyuşsal özellikleri de beraberinde getirmektedir. Gagne(1970:153-159) 'ye göre zihinsel süreçlerin yanısıra ilgi, tutum ve değerlerle ilgili duyuşsal özellikler, öğrenme için gerekli iç durumlardır. Duyuşsal giriş özellikleri ile derslerdeki başarı arasındaki ilişkinin 0.25 düzeyinde olduğu saptanmıştır(Bloom,1979:71).

Gagne ve Briggs (1979:89) de öğrenme süreci sonunda kazanılması gereken yeterlikler arasında tutumlara da yer verilmesi gerektiğine işaret etmişlerdir. Ertürk (1982:41) ise bireye kazandırılacak davranış örüntülerinin tam olarak saptanabilmesi için bireyde mevcut davranış örüntülerinin bilinmesi gerektiğini ve bunların arasında tutumların da yer aldığını belirtmiştir.

Öğrenme modelinde “hızlı öğrenebilen ve öğrenemeyen öğrenciler vardır” diyen Carroll (1963)'un bu yaklaşım biçimi ve Bloom (1979)'un “Okulda Öğrenme Modeli”ni

geliştirmesiyle öğrenme alanında yeni bir kuramsal çerçeve ortaya çıkmıştır. Bloom (1979) bu modelinde, en iyi öğrenme koşullarında bir öğrenme birimini öğrenmek için gerekli zaman ve çaba gösterildiğinde öğrenciler arasında öğrenme farklarının giderilebileceği ve tam öğrenme sağlanabileceği görüşünü savunmaktadır. Bu modele göre, öğrencinin giriş davranışları, okulda öğrenmenin odak noktasını oluşturmaktadır. Öğrenme ürünlerindeki farklar öğrencilerin giriş özelliklerindeki farklardan kaynaklanmaktadır. Bir diğer anlatımla öğrenme ürünlerindeki farklar öğrencilerin bu öğrenme ünitesi ile ilgili özgeçmişleri ve onlara sağlanan öğretim hizmetinin niteliğinin bir sonucu olmaktadır. Öğrencinin gereksinmelerine uygun bir öğretim hizmeti, aynı zamanda sonraki öğrenme içeriğine yönelik duyuşsal giriş özelliklerini değiştirebilmekte, bu durum nitelikli bir öğretim hizmetinin öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilemesi anlamına gelmektedir.

Duyuşsal alan davranışlarından olan tutumlar ile başarı ve daha sonraki öğrenmelere yönelik duyuşsal giriş özellikleri arasında ilişki vardır. Öğrencinin gereksinmelerine uygun bir öğretim hizmeti, öğrenmede başarı değişkenliğinin dörtte birinin açıklayabildiği gibi, sonraki öğrenme ünitelerinde duyuşsal giriş özelliklerini de değiştirebilmektedir (Bloom,1979:132-133). Bu durum, nitelikli bir öğretim hizmetinin, öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlamına gelmektedir.

Öğrenciye özgü niteliklerden tutumların olumlu ya da olumsuz oluşu, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. İlgi ve tutum gibi öğrenci özelliklerinin belirlenememesi, öğrencinin düzeyine ve gereksinmesine uygun bir öğretimin gerçekleştirilememesi, dolayısı ile öğrenme-öğretme etkinliklerinde başarı sağlanamamasının en önemli nedenlerinden birisidir.

## 1.2. Yabancı Dilin ve Yabancı Dil Eğitiminin Yaşamımızdaki Yeri ve Önemi

Okul, özellikle de ilköğretim öğrencinin temel deneyimlerini kazandığı yerdir. Toplumsal ve ekonomik yaşama uyum, kişilik gelişimi, kendi kültürünü tanıma ve öğrenme, eğitimin önemli amaçları olarak sıralanabilir. Bunun yanı sıra bireyin yaşamında

farklı yaşam biçimlerine karşı anlayış ve hoşgörölü olmak, dünyaya açılmak , diyalog kurabilmek de çok önemlidir. Bu açılardan bakıldığında bir yabancı dil öğrenme bireyin meslek yaşamında gerekli olmasının yanısıra, farklı kÖltürlere bakışın kapılarını açması, kişiyi açık ve hoşgörölü olma konularında eğitmesi yönünden de önemli işlevleri yerine getirebilmektedir.

Yabancı dilin bireyin yaşamı açısından önemi Sebüktekin(1987:515)'in aşağıdaki görüşleri ile belirtilmektedir:

**“Yabancı dil bilgisi, değişik ölke insanların bilgi, deneyim, düşünce ve duygularını birbirleriyle en kısa yoldan paylaşabilmelerine yardımcı olmakta, dolayısıyla bireylere eğitimlerinde, meslek çalışmalarında ve günlük yaşamlarında pratik yararlar sağladığı gibi toplumların gelişmelerini de kolaylaştırmaktadır.”**

Bir yabancı dili öğrenmenin insanı bütünü ile harekete geçiren bir süreç olduğu ve iletişimin her zaman sosyal davranışı içerdiği, böylece diğer ölkelerin insanlarına ve kÖltürlerine yönelik açık bir tutum kazandırılmasına katkıda bulunulmuş olacağı da unutulmaması gereken bir diğer önemli konudur. Yabancı dil dersine ölke bilgisi ile ilgili konuların eklenmesi ile o dili konuşan insanların kendi yaşam ortamlarında tanıtılması ve iyi anlaşılmasına olanak tanınır. Kişi başkalarını daha iyi tanıdıka korkularını yenecek ve daha iyi bir anlayışa sahip olacaktır. Waldorf pedagojisi bu süreci “tek dilli ve o dilin kÖltür atmosferine ve ruhuna alışmayı sağlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır(Jaffke,1994).

**1.2.1. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi :** Yabancı dile başlangıcın ilkokul dönemine kaydırılması çabaları başladığından beri yabancı dille ilk karşılaşmanın nasıl olacağı üzerinde tartışılan bir konu olmuştur. Yabancı dil derslerinin ilkokulda başlatma uygulaması bazı Avrupa ölkelerinde (Almanya,İngiltere) 1960'lı ve 70'li yıllara kadar uzanmaktadır. Almanya'da 1963 yılından başlayarak yabancı dil dersine erken yaşta başlanması konusunda çeşitli yayınlar yapılmıştır. 1969 yılından sonra ise ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda yabancı dil İngilizce öğretimi için çeşitli öğretim programları

geliştirilmiş, bir kısmı ise yurt dışında uygulanan bazı programların Almanya koşullarına uyarlanması biçiminde olmuştur. Ayrıca ilkokullarda Fransızca dersi için de çeşitli ders materyalleri geliştirilmiştir. 1970'li yıllarda bu ülkelerde gerçekleştirilmiş bazı araştırmalar geniş yankı uyandırmıştır. İlkokulda yabancı dil derslerinin etkililiği konusunda ilk araştırmalardan birisi Hilgendorf, Holzkamp ve Münzberg(1970) tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu bu araştırma sonucunda erken yabancı dil dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarının, öğretmenin dersteki davranışları dolayısı ile büyük ölçüde sınıf koşullarından etkilendiği ortaya koyulmuştur. Başarı elde edilmesi için elverişli öğrenme koşullarının yerine getirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bühler (1972) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ilkokul dördüncü sınıfta Fransızca dersi alan öğrencilerle, normal başlangıç yapan beşinci sınıf öğrencileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda genellenebilir bulgu olarak, ilkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme yeteneğine sahip oldukları belirtilmiştir. Başarı elde edilmesi için gerekli olan elverişli öğrenme koşullarının yerine getirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Burstall, Clare ve diğerlerinin "İlkokulda Fransızca Dersi" başlığı altında(NFER Publishing Comp., Slough, Berks, 1974) İngiltere ve İskoçya(Wales) kapsamında on yıl süren deneme uygulaması ile ilgili (Burstall Report 1974, Sauer,1978) bulgular şu şekilde özetlenebilir: Uzun süreli araştırma sonunda önemli bir başarı artışı elde edilememiştir. Azınlık bir grupta ise Fransızca öğrenmenin olumsuz tutumlar oluşmasına neden olduğu saptanmıştır. Bu olumsuz bulguların ortaya çıkmasına neden olarak bazı faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler arasında en başta öğretmenlerin optimal yeterliğe sahip olmamaları ve uygulanan ders metodu gelmektedir. İngiltere'de yapılan bu araştırmanın sonuçları bazı Avrupa ülkelerinde çekimsizlikle karşılanmıştır.

Sauer (1976,1977)'in Almanya'nın Nordrhein-Westfalen Eyaletinde Dortmund Kamen bölgesinde geleneksel ders yönteminin uygulandığı ilkokullarda 1865 öğrenci ve 35 öğretmen, Düsseldorf'ta audio-visuell yöntemin uygulandığı ilkokullarda 2044 öğrenci ve 28 öğretmen ve Stuttgart'ta yedi ilkokulda 1235 öğrenci ve 30 öğretmen kapsamında

gerçekleştirmiş olduğu araştırma Burstall(1974)'in yukarıda aktarılan “İlkokulda Fransızca” deneyimi adlı araştırma ile paralellik taşır. İki araştırmanın bulguları arasında karşılaştırma yapabilmek amacı ile Burstall(1974)'in uyguladığı tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özetle şöyledir: Her iki bölgedeki öğrencilerin % 90'dan fazlası İngilizceyi okul dışında da kullanabileceklerini(%90,9- %92,1), ileriki yıllarda da İngilizce öğrenmek istediklerini(%92,7- %91,8), İngilizce konuşmaktan korkmadıklarını(%93,8- %91,4), İngilizce dersinde teyp kullanılmasından hoşlandıklarını(%90,2- %86,2) belirtmişlerdir. Ankette 30. soru olarak “İngilizce dersinde yapmaktan özellikle hoşlandığın nedir?” sorusu ile ilgili seçeneklere öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar yüzde sırasına göre şu şekildedir:

Oyun oynamak(%93,2- %95,5), İngilizce şarkılar söylemek(%92,8- %90,7), teyp dinlemek(%89,6- %81,1) ve resim yapmak (%91,6- % 90,4), İngilizce konuşmak(%86,6- %83,3), İngilizce okumak(%75,9- %0,4), resimler üzerinde konuşmak(%73,2- %67,6).

Yukarıda değinilen araştırmalardan elde edilen bazı olumsuz sonuçlar ve örneğin İngiltere’de 1974 yılında ilkokulda yabancı dil öğretimi konusunda yapılan geniş çaplı bir araştırma sonucunda sekiz yaşındaki bir çocuğun üç-dört yılda öğrenebildiği Fransızca’yı 11 yaşında bir çocuğun iki yıl içinde öğrenebildiği gerekçesi ile bu durum erken yabancı dil öğretimi aleyhine bir delil olarak gösterilmiştir. Erken yaşta yabancı dil öğrenme konusundaki bu araştırmalar, geçmişte bu alanda yaşanan deneyimlerin geleneksel yabancı dil öğretim anlayışının ilkokulda da sürdürülmesi, bu dersleri verecek yeterli sayı ve nitelikte öğretmen bulunamaması ve mali nedenlerle başarılı olamadığını ortaya koymaktadır. Oysa bugün artık erken yaşta yabancı dil öğrenme süreci bu yaş grubu öğrencilerin gelişim düzeylerine bağlı olarak açıklanmaktadır. İlerleyen yaşla birlikte öğrenciler yabancı dile bilinçli ve analitik olarak yaklaşmaktadırlar. İleri yaşta dil öğrenenlerin anlama ve bilgiyi işleme kapasiteleri bakımından daha etkili olanaklara sahip olmaları(Apeltauer,1997:13) öğrenmede geçen süreyi kısaltmaktadır. Bilişsel yeterlikler, sözcük ve gramer kalıplarının aktarımına dayanan geleneksel ders ortamları, yetişkin yaştakilerin morfolojik ve sözdizimsel yönlerden çocuklardan daha iyi öğrenmelerinde etkili olmaktadır (Apeltauer,1987:23). Aşağıda problemin biyolojik boyutu, sosyal ve



boyutu, sosyal ve psikolojik faktörler ve bunların öğrenme psikolojisi açısından etkileri ile ilgili konulara yer verilmektedir.

İlkokulda yabancı dil derslerinin yeniden gündeme geldiği 1990'lı yıllarda ilkokulda yabancı dil dersi için doğru görüşün ne olduğu, derslerin hangi temel görüşe göre düzenlenmesi gerektiği tartışma konusu olmuştur(Doye, 1991 ; 1992). Bu tartışma Pelz'in ilkokullardaki yabancı dil derslerinin orta okullarda uygulanmakta olan doğrusal program akışı içerisinde sürdürülen geleneksel anlayışa uygun sistematik yabancı dil derslerinin ilkokula kaydırılması şeklinde anlaşıldığı suçlaması ile başlamıştır.

Pelz(1992:78-85) erken yaşta yabancı dil derslerinin ortaöğretimde yer alan yabancı dil derslerinin erkene alınması şeklinde algılanması tehlikelerine dikkat çekmiştir. Erken yaşta yabancı dil dersleri konusunda yapılan çalışmalara dayalı olarak bu yaş grubu çocukların zihinsel, bedensel ve psikolojik gelişim özelliklerine uygun farklı öğretim metotları uygulanması gerekliliği üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur.

İlkokulda yabancı dil öğrenme ile ilgili olarak gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar dersin yaşa uygun olması, öğretmen ve sınıf ortamına bağlı özelliklerin öğrencilerin tutum ve başarı farklılıklarında önemli etkisi olduğunu doğrulamaktadır(Doye,Lüttge,1977 ; Holmstrand,1982 Sauer,1993).

Almanya'da 1991 yılında erken yabancı dil öğrenmeyi desteklemek üzere kurulmuş olan "Kinder Lernen Europäische Sprachen" adlı derneğin düzenlediği ve Almanya'nın çeşitli eyaletlerinden gelen uzman ve eğitimcilerin katıldığı konferansta aldıkları ortak kararları içeren Jugenheimer Protokolu'nda yabancı dile ilkokul döneminde başlanması öğretim metodu bakımından bir şans olarak nitelendirilmektedir. Bireyin ve toplumun gelişimi açısından bu denli katkısı olan yabancı dilin öğretimine erken yaşta başlanması kararının alınmasının ardında yer alan önemli neden, yabancı dil öğrenmek için en uygun dönemin ilkokul dönemi olduğu konusunda gelişim ve öğrenme psikolojisinin ortaya koymuş olduğu bulgulardır. Bu konu ile ilgili olarak aşağıda yabancı dil öğreniminde büyük etkisi olan biyolojik gelişim, öğrenme psikolojisi-nörolingüistik ve sosyal ve

psikolojik faktörlerin neler olduğu ortaya koyularak, daha sonra erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel konsepti bu faktörlere bağlı olarak ele alınacaktır.

a. Yabancı Dil Ediniminin Biyolojik Temelleri:Yabancı dil ediniminin biyolojik temelleri beyin olgunlaşması ile bağlantılıdır. Gelişim süreci öğrenen üzerinde etkili olmaktadır. Anadil ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğrenmenin de beyin olgunlaşması ile paralel olarak geliştiği, dil ediniminin nörolojik değişmelere etkisi olduğu ve bu gelişmenin üç-dört yaşlarına kadar devam ettiği sanılmaktadır(Apeltauer,1993:63).

Bir yabancı dili öğrenmek insanın yeni bir ses düzeni, yeni bir biçim ve söz dizimi kuruluşu, bambaşka semantik yapılarla karşılaşması nedeni ile aslında zor bir iştir ve sabır ve kararlılık ister. Bu konuda yapılan araştırmalarla çocuğun beyin ağırlığının doğumdan sonra hızla arttığı, ilk iki yaş içinde %350, 14 yaşına kadar %350 hızla çoğaldığı belirlenmiştir. Dil edinimi beyin gelişimi ile ilişkili olduğu gibi dil edinimi de beyin sinir sisteminde bazı değişikliklere neden olmaktadır. Bu ise lateralleşme olgusu ya da bir başka anlatımla beyin esneklik özelliği ile açıklanmaktadır. Bu nedenle ergenlik öncesi dönemin çocuğun dil öğrenmesinde en etkin dönem olduğu belirtilmektedir (Lenneberg,1967). Bir dil ne kadar erken öğrenilirse beyin sinir sisteminde bu dile özgü yapıların değişiklik oluşturması o denli kolay olmaktadır.

Yabancı dilin öğrenilmesinin, ana dili edinimi ile bazı paralellikler gösterdiği bilinmektedir. Üç-dört yaşına kadar iki dili birden öğrenen çocuklar iki sistemi birbirinden ayırt etmekte güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ana dilde belirli temel kavramlar oluştuktan sonra ise kavramlar her iki dilde ayrı ayrı edinilmekte, iki dilin birbirinden farklı olduğu ayırdedilebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemine kadar olan devrede bu daha kolay olmakta, bu dönemden sonra ise öğrenilenlerin öğrenenin beyinde önceden var olan yapılarla birleştirilmesi güçleşmektedir(Mc.Loudin,1984:101). Bu nedenlerle Piaget(1973) ve Krashen(1981) gibi araştırmacılar da 7-12 yaş arasına rastlayan dönemin öğrenilenlerin mantık açısından düzenlendiği bir dönem olarak yabancı dile başlamada en uygun dönem olduğu düşüncesindedirler.



Yabancı dil ediniminde beyindeki gelişme süreçlerinin yanı sıra limbik sistem de önemli rol oynamaktadır. Beyindeki limbik sistem duyuşsal süreçlerden sorumludur. Bu süreçler daha derinlemesine ve uzun süreli depolama kapasitesi sağlamakta (Oeser, Seitelberger, 1988:93-100) motivasyon, konuşmanın akıcılığı ve dikkat süresi üzerinde de etkili olmaktadır(Apeltauer,1997:70). Limbik sistemin dil öğrenme süreçlerine ne şekilde katıldığı, öğrencinin yaşı, duyuşsal katılımı, motivasyonu ve genel öğrenme durumları ile ilişkilidir(Paradis,1995:13, Apeltauer,1993:64).Geleneksel bir ders ortamında olduğu gibi öğrencilerin kendi içinden gelerek bir şey söylemek yerine ya konuşma sırası kendilerinde olduğu için veya üzerinde çalışılan bir diyalog gereği konuşmak durumunda kaldıkları bilinmektedir. Bu durumda dilin biçimsel kalıpların tekrarlanması ve öğrencinin bu kalıbı öğrendiğini göstermesi söz konusu olduğu bir öğrenme ortamı limbik temelden yoksundur. Bir başka anlatımla öğrenciler gerçekten bir şeyler söylemek istemelidirler.

Yabancı dilin beyinde işlenmesinin o anki öğrenme koşullarına bağlı olduğu hipotezini ortaya atan Lamendella(1977) dilin yan ürün olarak edinildiği informal koşulların güçlü bir limbik temele dayandığı görüşünü savunmaktadır. Paradis(1985:16) de dilin bir takım kalıplar halinde öğretilmesine yönelik alıştırımların ağırlık taşıdığı derslerde(Pattern Drill) işlenen dil materyallerinin, informal ortamlarda yan ürün olarak edinilen dil materyalinden daha farklı biçimde depolandığını gösteren delillere işaret etmiştir. Burada önemli olan nokta sosyal ve psikolojik faktörlerin beyindeki işleme formlarını etkilemekte olduğu ve dil ediniminin öğrenme koşullarından formal veya informal koşullarda öğrenilmesi, sözel veya yazı ağırlıklı olması, baskın öğretim metodu, duyuşsal katılım, yaş gibi öğrenme koşullarından önemli derecede etkilenmekte olduğudur.

Bugünkü bilgilere dayanarak, anadili edinimi ve sonradan yabancı dil öğrenme arasında paralellikler olduğunu söylemek mümkündür. İkinci bir dili elverişli koşullar altında öğrenenler ana dilini öğrenen çocuklarla benzer gelişim aşamalarından geçmektedirler(Mc Laughlin,1984:70).Ortaya çıkan farklar genellikle olgunlaşmaya bağlı gelişim süreçlerine(zihinsel alanda) ve daha önce öğrenilen dillere dayanmaktadır (Singleton,1989:127).

b. Öğrenme Psikolojisi ve Nörolingüistik Açından Temelleri: Öğrenme psikolojisi ve nörolingüistik alanındaki en son araştırmalar, derslerde ne kadar çok duyu organına yönelinebilirse öğrenme motivasyonu, yabancı dil öğrenmekten zevk almanın da aynı oranda fazla olduğunu ve bununla bağlantılı olarak başarılı sonuçlar alınabildiğini ortaya koymaktadır(Gerngross, Puchta,1995:210-212). İçeriğin birden fazla duyu organına yönelik olarak aktarılması, bu yaş gurubu çocukların öğrenme davranışına uygundur ve bu nedenle en yüksek oranda başarının elde edilebilmesi için gereken ortamın yaratılmasına katkıda bulunur. Öğrenmede çeşitli duyu organlarının aktif hale getirilmesi ile öğrenilenlerin kalıcılığı arttırılmaktadır. Ne kadar fazla giriş kanalı bir arada kullanılırsa yabancı dildeki kelime ve yapıların uzun süreli bellekte kalıcı olma şansı da o kadar daha fazla olmakta ve en yüksek düzeyde başarının elde edilmesi için gerekli ortamın elde edilmesine katkıda bulunmaktadır. İlkokul dönemi çocuklarına yabancı dil öğretiminde önemle üzerinde durulan 'çok duyu organına dayalı' öğrenme öğrencilerin çeşitli aktiviteler yolu ile aktif olarak konuşmaya katılımından(produktif dil) önce, tıpkı ana dil ediniminde olduğu gibi mümkün olduğu kadar çok duyu organı devreye sokularak, olabildiğince fazla sayıda girdi sağlanması ve böylece reseptif dil edinimine olanak yaratılmasını amaçlar. Bu tür bir yaklaşım girdi ve davranışa yönelik öğretim anlayışını vurgular. Çocukların yabancı dilde verilen mesajları öncelikle anlamaları ve kendilerinden istenen aktiviteleri birlikte gerçekleştirebilmeleri(Zoom,1998, Heft 5:6-10) beklenen durumdur.

Sözel olmayan anlatım biçimleri de (jest,mimik,vücut dili) bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Birden çok duyu organını devrede olduğu öğretim yaklaşımı limbik sistem de dahil olmak üzere tüm beynin kullanımına olanak vermektedir. Çeşitli giriş kanalları kullanılarak tüm duyu organlarının olabildiğince aktif hale getirilmesi, dilin bir bütün olarak algılanmasında etkili olmakta ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmaktadır (Duffek, 1995:154-157). Bu tür bir yaklaşım yabancı dille ilk kez karşılaşmayı olabildiğince doğal duruma getirme ve aynı zamanda da konuşmak ile yapmanın bir bütün olarak ele alındığı modern ilkokul pedagojisinin görüşü ile de uyusmaktadır. Bu nedenle erken yabancı dil derslerinde görsel, işitsel araç-gereçler ve çocuğun kendi el becerilerini kullanarak bir

şeyler üretmesine olanak verecek türde çalışmalar(yabancı dilde açıklamalara uygun biçimde kesme-yapıştırma, boyama, kukla vb.ürünler ortaya koymaları) önerilmektedir. Bu tür aktiviteler çocukların kendi yaptıkları işlerle gurur duymalarına neden olmakta ve daha sonraki çalışmalar için merak uyandırmaktadır. İlginç bir şey ortaya koyduklarına gören öğrencilerin kendilerine güven duyguları gelişmekte, özgüven duygusu öğrenme motivasyonunu ve öğrenme başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Brumen,1996:23).

Başlangıç aşamasında yabancı dilde verilen mesajlar anlaşılmadığı veya dolaylı olarak anlaşılabilirdiği için anlama süreçleri daha çok müzik ve ritme dayanmaktadır. Bu nedenle ses ve sözcük arasındaki ilişkinin kurulmasında ve işlenmesinde müzik ve ritim özellikle önem taşımaktadır. Dili öğrenenler durumu anlamaya bağlı olarak konuşulanların anlamını tahmin ederlerken, bir taraftan da sesleri ayırmayı, bir birlik oluşturanları keşfetmeyi ve analiz etmeyi öğrenmektedirler.

c. Sosyal Temelleri: Dil edinimi diğer insanlarla anlaşma gereksinimine bağlı olması nedeni ile kuralların bilinçsiz kullanımı düzeyine indirgenemez. Dilin bir amaca yönelik olarak kullanımı söz konusudur. Dil edinimi dil aktarım sürecine bağlı olarak sosyalleşme süreci ile birlikte gelişim göstermektedir. Anlam yaşam pratiği ile ilgili tasarımlardan oluşmakta ve çocuk bu sürece aktif olarak katılmaktadır(Lorenzers, 1976:192). Dil ediniminde sosyal faktörlerin beyindeki işleme formlarını etkilemesi ve dilin informal (doğal ortamda) veya formal(okul ortamında) koşullarda öğrenilmesinin işleme süreçleri üzerinde rolü olması(Toffelson,Fırn,1983:27) nedeni ile doğal ortamda dil edinimi ile okul ortamında yabancı dille karşı karşıya gelinmesi arasındaki farkların yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması, sürecin öğrenme ürünü üzerindeki etkililiği açısından önemli görülmektedir. Rück(1992:100) doğal ortamda dil ediniminin özelliklerini şu şekilde belirlemektedir:

-Doğal çevrede yabancı dil iletişim aracı olarak gerçekten gereklidir(Motivasyonel temel).

-Doğal ortamda öğrenenler, hergün okul ortamında karşılaşamayacakları kadar çok dilsel uyaranla karşılaşmaktadırlar(Sayısal temel).

-Doğal ortamda öğrenenler, yabancı dille doğal davranış bağlamında karşılaşmaktadırlar. Girdi yönlendirilmiş değildir, doğaldır (Niteliksel temel).

Doğal ortamda dil ediniminde yabancı dilin bir gereksinme durumunda kullanılması nedeni ile motivasyonel temel güçlüdür. Sınıf ortamında da öğrencinin amaç dili öğrenebilmesi için konuşmayı istemesi önemli olmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi sadece sıra kendisine geldiği için konuşmak durumunda kalındığı öğrenme ortamları gereken motivasyonu sağlamamakta, limbik temelden yoksun kalmaktadır. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencinin konuşma isteği duyacağı uyaranlarla karşı karşıya gelmesi motivasyonel yönden önem taşımaktadır. Diğer taraftan doğal ortamda okul ortamında karşılaşılması güç denilebilecek sayıda dilsel uyaranla karşılaşılması da bir diğer önemli farkı oluşturmaktadır. Dil edinimi alanındaki en son araştırma bulguları, bu sorunu ortaya koymak bakımından önemli görülmektedir.

1.2.2. Dayandığı Temel Görüş Açısından Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Uyulması Gerekli Temel İlkeler : Dil edinimi bugün artık davranışçı akımda olduğu gibi verilen bir örneğin aynısını yapmak şeklinde basit uyaran-tepki bağı olarak anlaşılmemaktadır. Çocuklar ana dillerini veya diğer dilleri kelime anlamı ve yapılar hakkında hipotezler kurarak keşfetmektedirler. Çocuk karşılaştığı dilsel materyali veri olarak alarak, amaç dilin yapısal özellikleri hakkında hipotezler oluşturur, bu hipotezlere dayanarak kendisi cümleler üretir, ve bu ürettiklerini daha sonraki aşamada amaç dilde kullanılan ifadelerle karşılaştırarak arasındaki farklılıkları test eder ve daha önce oluşturmuş olduğu hipotezleri değiştirir. Bu süreç amaç dilde yeterlik kazanıncaya kadar da devam eder(Apeltauer, 1997:8). Bu doğal sürecin işleyebilmesi için girdinin olabildiğince iyi bir biçimde verilmesi gerekli görülmektedir. Grobner(1995:203-204) de aynı şekilde erken yaşta yabancı dil öğrenme modellerinin önemle üzerinde durdukları noktalar arasında zengin girdi sağlanması ve dilin keşfi yolu ile öğrenilmesinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Yaş grubunun özel motivasyon ve güdü yapılarına uyulduğu, çocukların çalışma isteklerine, davranışa dönüklüklerine, doğal merak ve ilgilerine karşılık verdiği sürece

çocuklar uzun süre yabancı dille uğraşmaktan zevk duymakta, duyuşsal olarak yabancı dile yakın hissetmektedirler. Erken yaşta yabancı dil derslerinde bu nedenle yabancı dil öğrenmekten zevk alma, başlı başına bir hedef olarak görülmekte(Herfurt,1997:337) ve çocukların yabancı dil öğrenmelerini teşvik edecek metotlara birincil önem verilmektedir.

Sauer(1993) ilkokulda yabancı dil dersleri için uygun yöntemlerin karakteristik özelliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır: (1) Sözel iletişimsel ağırlıklı, (2) taklide dayalı, (3) bilişsel olmayan , (4) davranışa yönelik-motor , (5) öğrenci ve içerik merkezlidir. Her ders saatinde aşamalı olarak çeşitli aktivitelere yer verilmesi de metodik olarak önemli görülmektedir.

Dil öğrenme sürecinde en önemli motivasyon kaynağı, başkalarını anlamak ve başkaları tarafından anlaşılma gereksinimidir. Çocuğa olabildiğince zengin dilsel girdi sağlanması (rezeptif yönü), daha sonra dilsel üretime geçilmesine (produktif yönü) ortam hazırlamaktadır(Felberbauer,1995:223-225). Bunun büyük ölçüde öğretmenin yabancı dili bol bol ve olabildiğince anlaşılır biçimde konuşması ile gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir. Dinleme ve anlama, konuşulan dile alışmak, erken yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yer tutar. Yabancı dil öğrenmeyi desteklemek amacı ile kurulmuş olan “Çocuklar Avrupa Dillerini Öğreniyorlar” adlı derneğin hazırlamış olduğu Jugenheimer Protokolü'nde ilkokulda üçüncü sınıftan itibaren yabancı dil dersinin düzenlenmesi konusunda şöyle denilmektedir:

“Bu yaştaki çocukların konuşmaya olan merakı optimal olarak değerlendirilecek, buna bağlı olarak dersler konuşma ağırlıklı olacaktır. Dinleme-anlama becerisi üzerinde yoğun olarak durulmalı, buna yönelik etkinlikler düzenlenmelidir” (Gompf,1992:29).

Erken yaşta yabancı dil edinimi konusunda uzun süreli bir deneyimi olan Rheinland-Pfalz Eyaletindeki ilkokullarda yabancı dil derslerinde, öğrencilerde içsel kural oluşumu açısından dinleme-anlama becerisini geliştirmenin önemi özellikle vurgulanmaktadır. Öğrenciden beklenen dilsel çıktının, öğretmenden gelen dilsel girdiye bağlı olması nedeni

ile derslerde öğrencilere olabildiğince fazla ve anlaşılır girdi sağlanması üzerinde durulmalıdır(Helfrich,1992:32-33, Rück,1992:101). Rheinland-Pfalz deneyimi ile ilgili araştırma sonucu da bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Aktif konuşma durumunda birçok çocuk kendini geriye çekmekte, öncelikli olarak daha çok dinlemeyi tercih etmektedirler (Helfrig,1992).

Erken yabancı dil derslerinde dinleme -anlama becerisini geliştirecek aktiviteler yolu ile çocukların taklit yeteneğinden de yararlanılarak, telaffuz yeteneğinin geliştirilmesi, üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konudur (Huber,1995:2124-215, Weyermüller,1995:213-214). Çocuklar taklit yolu ile yabancı dil öğrenmeye çok yatkın olduklarını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Dodson,1966, Gerngross, Rohrauer,1977, Mauer,1991).Bu amaçla, özellikle bilinen hikaye ve masalların anlatılması, resimli kitapların okunması, dinleme-anlama becerilerini geliştirici etkinlikler olarak erken yaşta yabancı dil derslerinde yer verilmesi gereken aktiviteler arasında yer alır(Rück,1992.104). Dinleme-anlama becerilerini geliştirmek amacı ile çeşitli görsel işitsel araçlardan yararlanılması, şarkı, şarkılı oyunlar ve uyaklı dizelerin kullanılması da bu derslerde ağırlık verilmesi gerekli görülen diğer aktivitelerdir(Felberbauer,1995,223-225).

Çocukların biyolojik gelişim özelliklerine bağlı olarak erken yaşta yabancı dil dersleri fonolojik yönden ayrı bir önem taşır. Erken yaşta yabancı dil öğrenme çocuk açısından problem yaratmamakta, ilerleyen yaşla birlikte güçleşmektedir. Çocuklar yabancı fonolojik sistemin aktif kullanımında daha ileri yaştakilerden çok daha başarılı olmaktadırlar. Yugoslavya'da uzun yıllardır erken yabancı dil öğrenme alanında çalışmalar yapmakta olan Prof.Vilke(1980)'nin şu sözleri bu konunun önemini göstermesi bakımından anlamlı görülmektedir. "Çocukların bu dönemde alacakları temel eğitim yaşam boyu belirleyici olacaktır"(Freudenstein,1992:21). Zaman faktörünün yabancı dilin entonasyonu açısından önemi ise Grobner(1995:203-204) tarafından ortaya koyulmaktadır. Çocuklardaki taklit yeteneğinin güçlü olması, telaffuz ve vurgulama açısından önemli bir katkı olarak görülmektedir. Bu nedenle erken yabancı dil derslerinde



çocukların bu özelliklerinin değerlendirilmesi ve buna uygun aktivitelerin kullanımına yer verilmesi gerekmektedir.

1.2.3. İlkokul Pedagojisi Açısından Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Temelleri : İlkokul dönemi çocukları konu ve davranış yönelimlidirler. Hareketli olmaları, taklit etmekten hoşlanmaları, kolayca çeşitli rollere girebilmeleri en belirgin özellikleri arasındadır. Onların ilgisi eyleme yöneliktir(Sauer,1998:93). Çocuğa “zihinsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri açısından bir bütün” olarak yönelmenin gerekliliği, Jugenheim Protokolü’ndeki üç tezden biri arasında yer almaktadır. Şarkı, şiir ve oyun biçiminde metinlerin müziğin ritmi ile birleştirildiği ve çocuğun kendi becerilerini ortaya koymasına olanak veren ve böylece psikomotor, duyuşsal ve zihinsel yönden bir bütün olarak derse katılımını sağlayan aktiviteler erken yaşta yabancı dil dersi içerisinde yer almaktadır. Erken yabancı dil öğretimini, gelişim psikolojisi temeline dayandırmayı amaçlayan Erfurt Jacob-Wilhelm Grimm İlkokulunda 1994-1995 öğretim yılında başlatılan projenin bir yıllık deneme süresi sonucunda elde edilen bulgular, erken yaşta yabancı dil öğretiminde uyulması gerekli görülen genel prensipleri doğrular niteliktedir:

Derslerde çocuğun kişiliğinin her yönüne hitap eden ve bilişsel öğrenmeye yer vermeyen aktiviteye dayalı çalışmalar, ritim ve müzikle bağlantılı unsurlar en uygun ve etkili öğretim yöntemleri olarak benimsenmektedir. İyi gelişmiş, ayırdedici bir dinleme yeteneği ile bağlantılı taklitçilik, norma bağlı İngilizce telaffuz biçiminin gelişimi için önemli bir koşul olarak kabul edilmektedir. Bunun için gerekli görülen yoğun fonetik çalışmalar, fonetik bilginin bilinçli bir şekilde oluşturulmasından vazgeçilmesi nedeni ile sıkıcı, tekdüze değildir. Çocuklar yabancı dili çeşitli konulardaki içerikleri anlama ve anlaşma aracı olarak görmekteirler. Yabancı dil, geliştirmeye başladıkları öğrenme deneyimlerinin doğal ve ayrılmaz bir parçasıdır(Wendt,1995:228-230). Bir diğer anlatımla, çocuklar yabancı dille bir davranış bütünlüğü içerisinde karşılaşmaktadırlar. Bunun anlamı, derslerde konu her ne ise dil dışı bağlam bütünlüğü içinde verilmekte ve ayırt edilmektedir. Bu tür bir dil edinimi ancak dilin bir iş, bir eylem bağlamında kullanılması ile olanaklıdır. Bu koşullar ilkokul pedagojisinin görüşü ile birleşmektedir.

İlkokul pedagojisi:

- İlkokul çocuğunun özel gereksinimleri ve özelliklerini dikkate alan,
- Yabancı dil öğrenmenin amaç dilin keşfi biçiminde algılandığı,
- Oyun ve müzikle bağlantılı aktivitelere öğrenme sürecinde önemli bir yer verildiği,
- Konuşmak ile yapmanın her zaman bir ilişki içinde ve bütün olarak kabul edildiği bir öğretim anlayışını vurgular.

Yukarıda da belirtildiği gibi, girdi ve davranışa yönelik bu tür bir dil öğretim süreci içerisinde çeşitli oyunlar önemli bir işlevi yerine getirmekte ve hatta oyun kendiliğinden motivasyonu sağlayan bir eylem olarak görülmektedir(Rück,1992:100-101). Derslerde yer verilecek aktivitelerin çocuğu motive edecek türde olması , duyuşsal ve bedensel yönlerden yaş özelliklerinin dikkate alınması özel bir önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak dersin çeşitli davranışlar ve sosyal formlar içerisinde düzenlenmesi gereklidir. Çocuğun zevk duyacağı, hoşlanacağı her şey dil edinimini de olumlu yönde etkilemektedir. “Motivasyon herşeydir” diyen Pelz(1990) erken yaşta yabancı dil derslerinde psikomotor, duyuşsal, zihinsel yönden katılımı ve yaratıcılığı teşvik edecek metotların önemini vurgulamaktadır.

Çocuklar ritme duyarlı olmaları nedeni ile şarkı ve şiir sözlerinin ahengi onlar için dikkat çekici belirgin işaretler olmaktadır. Sözlerin kendi içindeki ritm veya müzikle birleştirildiği durumlar, kolay hatırlamaya olanak vermektedir. Mantıki bir sıra izleyen dizeler hareketle birleştirilerek uygulamaya dönüştürülecek olursa, çabuk içselleştirilebilmektedir. Örneğin, sayılardan oluşan dizelerin öğretiminde merdiven çıkarken sayı saymak, sınıfta olanları saymak vb. Schneider(1996) bu tür aktivitelerle sınıfta ritm ve hareket yardımı ile içeriği biçimle yoğun bir yaşantıya dönüştürmektedir(Jonen-Dittmar,1996:4-6). Bu tür dizeler onları harekete geçirmekte, farkında olmadan doğal yoldan dilin grameri de öğrenilmektedir. Sözlerin içerdiği görsel öğeler de hatırda kalıcılığı artırmaktadır. Sözlerdeki görsel öğelerin resme dönüştürülmesi, kendi şiirlerini veya şarkı sözlerini oluşturmaları gibi çalışmalar çocukların yabancı dil öğrenmelerinde önemli deneyimler kazandırmaktadır. Bu konuda ilginç bir çalışma da Wagner(1995:35-38)'in gerçekleştirdiği “Çocuklar şarkı metinleri



oluşturuyorlar” adlı bir projedir. Proje ilkokul üçüncü -dördüncü sınıf öğrencileri reklam metinlerini ve reklam şarkılarını öğrenmektedirler. Daha sonra kendileri yeni metinler oluşturup bunları bilinen melodilerle söylemektedirler. Müzikli, şiirli, şarkılı, oyuna dayalı, resim, el işi vb. çalışmaların yaratıcılığı geliştirici türde sınıf-içi aktivitelere dönüştürüldüğü öğrenme-öğretme ortamlarında çocukların gösterdiği katılım, onların tüm kişiliklerine yansımaktadır. Freudenstein(1992:21) da “Waldorf okullarında yedi yaşındaki çocukların bir masalı sahnelerken izleyenler, çocukları yabancı dile yaklaştırmak için bu yaşların en uygun zaman olduğunu kabul etmek zorunda kalacaklardır” demekte ve erken yaşta yabancı dil öğrenmenin daha sonraki öğretim basamaklarında olduğu gibi öğretim programında yer alan bilgilerin aktarılmasından çok, çocuğun kişilik gelişiminin bütünü etkilediğinin altını çizmektedir.

Rheinland-Pfalz deneyimi(1990-1991) ile ilgili araştırma bulguları da konuların şarkı ve hareketlerle birleştirilerek davranışa dönük olarak gerçekleştirilebildiği durumlarda dil öğrenmenin neşe ve coşku içerisinde gerçekleştiğini göstermektedir(Helfrich, 1992:34).

Çocukların çalışma isteklerine ve davranışa dönüklüklerine , doğal merak ve ilgilerine karşılık verdiği sürece tüm çocuklar oyun ortamında amaç dilin unsurları ile buluşmaktadır. Çocuğu motive edecek türde metinlerle (hikayeler, masallar, şarkı sözleri, şiirler, tekerlemeler) ve davranış formları ile (oyunlar, şarkılı oyunlar, rol oynama) yaratıcılığı geliştirici bir öğrenme ve öğretme ortamında çocuklar uzun süre yabancı dille uğraşabilmekte, duyuşsal olarak da amaç dile yakın olabilmektedirler. Burada özellikle altı çizilmesi gereken nokta, ilkokul pedagojisine uygun olarak, çocuğa ‘kafa, beden ve el’ bir bütün olarak yönelme (Gompf,1992:30) ilkesi gereği, yabancı dil derslerinde öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor yönden öğrenme sürecine aktif biçimde katılabilecekleri öğrenme-öğretme aktivitelerine yer verilmesidir. Çeşitli oyunlar ve müzikle ilgili unsurların yer aldığı sınıf aktiviteleri ile hem psikomotor, duyuşsal ve zihinsel yönden istenen katılım ve yaratıcılığın geliştirilmesi için gereken ortam oluşturulabilmekte, hem de farklı bir dile karşı hoşlanma duygusu ve buna bağlı olarak da yabancı kültüre açıklık yaratılabilmektedir. Oyun aynı zamanda sosyal rolleri öğrenmek ve üstlenmek için de iyi bir araç (Pelz,1992:79-82) olarak görülmektedir.

İçeriğin sosyal formlar biçiminde sunulmasına olanak veren oyunla bağlantılı etkinlikler ve çeşitli rolleri üstlendikleri öğrenme durumları bu tür deneyimleri kazandırmada elverişli ortamlardır. Herfurt(1997:337) da çocuğun yaş özelliğine uygun olarak ruhsal ve bedensel hazırlık durumunun dikkate alındığı derslerin, kısa aşamalar halinde çeşitli sosyal formlar içerisinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocukların sınırlı olan dil edinimlerini yeni durumlara uygulama deneyimi onlara ayrı bir zevk vermesi (Friedeburg,1992:26) nedeni ile bu tür çalışmalar erken yabancı dil derslerinde her zaman yer verilmesi gerekli görülen aktivitelerdir.

Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlanmasının dil dışı davranışlar yönünden de çocuklar üzerinde olumlu etkileri vardır. İlkokul döneminde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre daha üstün özellikleri vardır. Erken yabancı dil öğrenme çocuğun tüm kişiliğinin gelişimine belirgin katkılarından dolayı birçok Avrupa ülkesinde ilkokuldan itibaren başlatılmaktadır. Bireyin kişiliğinin oluşumunda önemli bir etkisi olan benlik tasarımı üzerinde yabancı dil öğrenmenin etkili olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Stern(1989:209) yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilmenin benlik tasarımı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtir. Guiora(1972) genç ve yetişkinlerin yabancı dil öğrenmedeki zorluklarını 'dil egosu' ile açıklamaktadır. Bireyin benlik tasarımı, dil egosu nedeni ile önemli değişiklikler geçirmektedir. Ergenlik dönemine kadar yeni bir dilin dil öğrenilmesi ego için bir tehdit oluşturmamakta , adaptasyon daha kolay olmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğrenme dil egosunun aşılmasına olanak vermesi nedeni ile yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Risk alma faktörünün de benlik tasarımı ile çok yakın ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur(Ellis,1986). Risk almaya istekli yabancı dil öğrenenlerin güçlü bir benlik tasarımı olduğu, olası bir hatadan (örneğin, diğerlerinin kendilerine gülmeleri) dolayı benlik duygularının olumsuz etkilenmediği belirtilmektedir.

Seebauer(1997:6-12)'in aktardığı bir araştırmada(Viyana Okul Denemesi-Lollipop Projesi) ilkokul birinci sınıfta yabancı dil öğrenmeye başlayan 130 öğrenciye benlik tasarımı anketi uygulanmıştır. Üçüncü sınıfta yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrencilere de aynı anket uygulanmış ve birinci sınıfta başlayan öğrencilerin benlik tasarımları ile

karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda dört alt testten oluşan benlik tasarımı boyutlarında daha erken başlayan öğrencilerin diğerlerine göre daha üstün özellik gösterdikleri belirlenmiştir. Grup içinde konuşmada kendilerine daha fazla güven, diğer insanlarla daha iyi ilişki kurabilme, iletişim başlatabilme, yabancı birisi ile karşılaştığında korkuya kapılmamak ve konuşabilmek bu özelliklerden bazılarıdır. Araştırma sonuçları, derslerde çocukların benlik tasarımlarını olumlu yönde etkileyecek etkileşim olanaklarının sunulması amacı ile sayısal ve niteliksel yönden küçük gruplarla çalışılması(öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimi), gerçek konuşma durumları yaratılarak öğrencilere iletişim gereksinmesinin duyurulması ve iletişimi anlamlı duruma getirmek için zaman zaman native speaker'ın sınıfta bulunması önerilmektedir. Öğretmenlerin çocukların gereksinmelerine yanıt verebilecek yabancı dil iletişim yeteneğine sahip olmaları(yabancı dil öğretimi, psikolinguistik alanında), öğrenmede farklı (görsel, işitsel) desteğe gereksinim duyan çocukların zarar görmemeleri için uygun materyallerin seçilmesi, sınıf ortamında tehdit edici olarak algılanabilecek etkilerden kaçınılması -geleneksel yabancı dil dersinde öğrencilerden ders boyunca öğretmenin sorularına yanıt verme durumunda çocukların kendilerini sınanma durumunda hissetmeleri , doğru yanıt verme kaygısı vb.- gereği vurgulanmaktadır.

Erken yaşta yabancı dil öğrenmenin zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından önemli etkilerinin yanısıra, çocukta temel sosyal yeterliklerin gelişimine de katkıları vardır. Erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedeflerinden birisi de çocuğun farklı yaşam biçimlerine, başka kültürlerle açık bir kişilik geliştirmesini sağlamaktır(Rück,1992:99, Helfrich, 1992:32). Yabancı dil konuşurken birey diğer insanlar ve yaşam biçimleri karşısında daha açık fikirli olmayı öğrenmektedir. Bu yaşta başka bir dilde anlaşma, ana dilin belirleyici olduğu dünya görüşünün dışına çıkılarak çok dilli, çok kültürlü bir toplumda yaşamak için gerekli olan yeni bakış açılarını tammalarına katkıda bulunmalıdır. Diğer insanlar ve yaşam biçimleri hakkında daha açık fikirli olmayı gerçekleştirmektedir. Freudenstein(1992:21) ve Reisener(1992:94) farklı ve yabancı olanı hissetmeye ve onu normal kabul etmeye en yatkın olanların okula yeni başlayan çocuklar olduğunu söylemektedir. Erken yabancı dil öğrenme sırasında bütün bunlar özel bir çaba sarfedilmeden kendiliğinden elde edilebilmektedir. Yabancı dil öğrenmek aynı zamanda

bireyin farklı kültürleri tanıyıp, öğrenmesine, kendi ülkesi dışındaki farklı toplumların varlığını ve farklılığını keşfetmesine olanak tanımaktadır. Hermann-Brenneck (1993:101) bu nedenle ilkokulun yabancılara karşı açık görüşlülüğün kazandırılması için en uygun yer olduğunu belirtmektedirler.

Erken yaşta yabancı dil dersi, çocukları özellikle almaya açık oldukları bir yaşta diğer diller ve kültürlere karşı duyarlı hale getirerek ve uluslararası iletişim yeteneğini geliştirmeye başlangıç yapmayı amaçlar. Bu tür amaçların gerçekleştirilebilmesi amaç dilin konuşulduğu ülkelerin kültürel özellikleri(adetleri, gelenekleri,bayramları vb.) ile ilgili konulara derslerde yer verilmesine bağlı bulunmaktadır.

Çocukların erken yaşta iki dille birden yetişmeleri onların genel zihinsel gelişimi üzerinde de etkili olmaktadır. İki dilli yetişin çocukların, zihinsel olarak daha hızlı, duruma daha çabuk uyum sağlayabilen, kavrayış gücü daha yüksek, çok yönlü öğrenmeye daha yatkın olmalarının üstünlük gösterdikleri diğer özellikler arasında olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Vilke,1980; Bahls,1991; Freudenstein,1991:21).

Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın ana dili üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu da araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Anadili ile hedef dil arasında ortak yönler ve farklılıkların varlığının bilincine varması , bir başka anlatımla dil bilincinin oluşması ve böylece çocuğun kendi ana diline bir mesafe kazanarak, ana dilinde karşılaştığı güçlükleri de en aza indirmesi söz konusudur (Freudenstein,1992:17; Reisener,1992:97; Wolf,1995:74). Goethe'nin "Bir yabancı dil bilmeyen, kendi anadilinde de hiçbir şey bilmez" sözü bu yönden anlamlıdır.

Bütün bu bulgular, çocukların ilkokul döneminde yabancı dil öğrenmeye başlamalarının onların sadece dil yönünden değil, dil dışı davranış gelişimi açısından da önemini ortaya koymaktadırlar. Ancak tüm bunların davranışa dönüştürülebilmesinin, yukarıda ortaya koyulan özellikleri taşıyan bir öğrenme-öğretme ortamında gerçekleştirilebilir olduğu bizim için asıl üzerinde durulması gereken konu olmaktadır.

İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerinin başarıya ulaşmasının herşeyden önce, öğrencilerin içinde buldukları biyolojik, sosyal ve psikolojik gelişim durumlarını dikkate alan bir öğrenme-öğretme ortamı sağlanması ile mümkün olduğu, bu alanda yapılan çeşitli bilimsel araştırmalarla ortaya koyulmaktadır. Diğer taraftan sistemin başarısı, temelde sistemi işletecek olan öğretmenin niteliklerine de bağlıdır. Öğretmen, konunun ve dersin hedefleri doğrultusunda öğretimin planlanmasından, fiziksel ortamın düzenlenmesine, araç-gereç sağlanması, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve sonucun değerlendirilmesine kadar pek çok işlemi yürütme sorumluluğunu taşıyan kişidir. Bu nedenle, erken yaşta yabancı dil öğretiminde hedef kitle durumundaki öğrencilerin ve dersin özelliklerine bağlı olarak, ilköğretim 1.kademe yabancı dil dersi öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklerin neler olduğu da bu araştırmanın kapsamında ele alınması gereken bir diğer önemli konu olma özelliği taşımaktadır. Aşağıda sırası ile öğretim hizmetinin niteliğini, bir başka anlatımla etkili öğretimi gerçekleştirmede belirleyici rol oynayan etkili öğretmen davranışları ve daha sonra erken yaşta yabancı dil öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

### 1.3. Öğretim Hizmetinin Niteliği ve Etkili Öğretmen Davranışları

İster örgün ister yaygın olsun eğitimin amacı, bireylerde istendik davranışları geliştirmektir. Örgün eğitim kurumlarında dersin hedefleri doğrultusunda öğretimin planlanmasından, fiziksel ortamın düzenlenmesi, araç-gereç sağlanması, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve sonucun değerlendirilmesine kadar pek çok işlemi yürütme sorumluluğu öğretmene aittir. Öğretmen, öğretim sürecinde adeta başrolü oynamaktadır.Çünkü bir eğitim sisteminden verimli sonuç alınabilmesi geniş ölçüde öğretmenin kalitesi ile ilişkilidir. Eğitim ve öğretimin hedefleri ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, öğretim programı içeriği ne kadar işlevsel bir biçimde seçilerek düzenlenmiş olursa olsun, bütün bunlar iyi yetişmiş bir öğretmen elinde uygulamaya dönüştürülmedikçe beklenen sonuçların alınması mümkün değildir(Tan,1989:134).

Etkili okul araştırmaları, öğrencilerin davranışlarında, bir başka anlatımla öğrenmelerinde iyileştirme, bir farklılık yaratabilmede temel etkenlerden birinin öğretmen

olduğunu göstermiştir. Coleman(1973) tarafından “öncesine oranla davranışsal etkinin istenen yönde ve daha büyük olarak gösterilmesi” şeklinde tanımlanan etkili öğretimin gerçekleştirilmesi çok boyutlu ve çok etkenli bir olgudur.

Çocuğun okula getirdikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, bu etkinliklere ayrılan süre ve özellikle bu sürenin etkili bir biçimde kullanımı, düzeltme, pekiştirme stratejileri öğretimi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır(Thomas,1981). Bütün bunlar verimli ve etkili bir öğrenme için önemlidir. Ancak araştırma bulgularına göre yukarıda sayılan ve okulda etkili öğretimi sağlayan etmenlerin başında bunları uygulamaya dönüştüren kişi olarak “öğretmen” gelmektedir(Clark ve diğ.1984). Bu durum, öğretmenin öğrencinin en iyi öğrenmesine yol açan özellik ve davranışlara sahip olması, diğer bir deyişle “etkili öğretmen” olması ile ilişkilidir. Öğretmenin öğretme-öğrenme sürecini verimli ve etkili kılması için "sınıf içi öğretmen davranışları" nı üst düzeyde göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle etkili öğretmen davranışlarının neler olduğunun ortaya koyulması araştırmamız kapsamında önem taşımaktadır. Aşağıda etkili öğretmen davranışları konusunda yapılan literatür taraması sonucu ulaşılabilen bilgilere yer verilmektedir.

**1.3.1. Etkili Öğretmen Davranışları :** Etkili öğretmenin davranışları konusuna geçmeden önce “etkilili” kavramının ne olduğunun ortaya koyulmasında yarar görülmektedir. Etkililik kavramı, ilişkili olduğu “yeterlik” kavramı ile birlikte aşağıda ele alınarak açıklanmaktadır.

Varlığı veya yokluğu öğretmen etkililiği hakkında karar vermede belirleyici olan davranışların neler olduğu ile ilgili araştırmaların oldukça eski tarihlere dayandığı görülmektedir. Bazı yazarlar öğretmenlerin göstermeleri gereken davranışları her düzeyde genel ve ortak özellikler olarak ele almışlardır(Allen,Ryan,1976). Bu davranışsal özellikler sınıfta karşılaşılan problemlerle başedebilme becerisi olarak da nitelendirilmektedir.

Bazı yazarlar, öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler ile uygulamada göstermesi gereken becerileri birlikte ele almışlardır(Oliva,1972;236 , Henson, 1974;3-4). Ancak hepsinin birleştiği ortak nokta, öğretmenlerin sahip oldukları bu özellikler ile



öğrenme çıktısı arasında bir ilişki olduğudur. İyi bir öğretimin ne olduğu, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerine hangi becerileri kazandırmaları gerektiği ve bu özelliklerin nasıl bir öğretimle kazandırılacağı eğitimcilerin üzerinde durdukları konular olmuştur. Berliner(1974) de öğretmen yeterlikleri ile öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumlar arasında ilişkinin öğretmen yetiştirmede önemli olduğuna işaret etmiştir.

Günümüze gelindiğinde ise öğretmen yeterliği ve etkililiği olmak üzere iki farklı kavramdan söz edildiği görülmektedir. Böylece öğretmenin öğretmenliğin işlevlerini yerine getirebilecek yeteneklere sahip olması 'yeterlik', öğretmenin uygun araç ve yöntemleri kullanarak eğitimsel amaçları yerine getirmesi ise 'etkililik' kavramı altında ele alınmaktadır. Etkili öğretmen, sadece öğretimin nasıl yapılacağını, öğretimle ilgili sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerini nerede ve ne zaman uygulayacağını bilen ve uygulayan öğretmendir. Bu nedenle de yeterlilik etkililik için gerekli ancak yeterli değildir(Açıkgöz,1991:91). Öğretimin etkililiği, öğretmenin etkili olması ile doğrudan ilişkilidir.

Etkili öğretmen davranışları açısından konuya bakıldığında, öğretmenin sınıftaki yönlendirici rolü, sınıftaki öğretimin etkililiği açısından belirleyici olmaktadır. Etkinlikler amaçlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmektedir. Tymko(1981)'nin araştırmasında öğrenci performansının büyük oranda öğretmenin program planlaması, sınıf yönetimi ve öğretim yaklaşımı tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğretimin planlanmasından, sınıf yönetimine kadar düzenli bir sınıf ortamının öğrenme için daha geniş olanaklar sunduğu görülmektedir.

Diğer taraftan öğrencinin uygun öğrenme etkinliğini yerine getirmeye harcadığı zaman ve bu çalışmanın yoğunluğunun da başarıyı sağlamada etkili olduğu birçok araştırmacının birleştiği ortak bir bulgudur. Öğretmenin öğrenciye sunduğu öğrenme ve başarıma fırsatları ve bunun için gereken koşulları sağlayarak, öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine katması, dönüt ve pekiştirici vermesi sınıftaki etkili öğretim ortamını sağlayan etkili öğretmen davranışları içinde yer almaktadır(Mc Kenzie,1983; Duignan,1986).



Etkili öğretmeni yaratan etkenlerden bir diğeri de öğretmenlerin öğrencilerden beklentileridir. Sınıf ortamında yapılan bir dizi araştırmaya dayanarak Brophy ve Good(1970) öğrencilerin davranış ve başarıları ile ilgili beklentilere bağlı olarak sınıfta öğrencilere farklı şekilde davrandıklarını ortaya koymuştur. Bu farklı davranışlar öğrencilere öğretmenin kendilerinden neler beklendiğini ileterek, öğrencilerin benlik algıları ve güdülenmeleri ile ilgili etkilerde bulunmaktadır. Belli bir süre değişmeden devam eden bu tavırlar öğrencinin başarı ve davranışını şekillendirmekte, yüksek beklentili öğrenciler yüksek düzeyde, düşük beklentili olanlar ise düşük düzeyde başarılı olma eğilimi göstermektedirler. Proton(1984) buna ilave olarak, düşük başarı beklentili öğrencilerin, yüksek beklentili öğrencilere göre daha az etkili eğitildiklerini belirtmektedir. Buna bağlı olarak başarılı öğretmenlerin, öğrencisinden akademik beklentisi olan, onları teşvik eden, akademik gelişmelerinden sorumluluk payı çıkaran kimseler oldukları saptanmıştır.

Brophy ve Good(1986) bir diğer araştırmada öğretmenlerin bazı özellikleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, işe dönük ve düzenli olma, coşku, anlaşılır açıklamalar yapma, çeşitli materyaller kullanma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama bu özellikler arasında yer almaktadır.

Öğretim hizmetinin niteliği, yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenin sınıfta öğretme-öğrenme süreci içerisinde gerçekleştirdikleri ile ilişkilidir. Öğretimin niteliğinin, öğretimin etkililiğini belirleyen etkenlerin başında geldiğini belirten Hopkins(1988:99) Doyle(1987)'un dersin niteliği ile ilgili şu görüşlerini aktarmaktadır:

**"Dersin niteliği açısından sınıflar arasındaki farklılıklar, öğrenci başarısında farklılığa neden olmaktadır. Yapılacak işin planlaması, açıklamaların anlaşılır olması, sınıf içi etkinliklerde değişiklikler, geribildirimün geçerliliği ve tamlığı gibi unsurlar öğretimin niteliği boyutunda yer almakta ve etkili bir öğretimde de tam bir göstergesi olmaktadır."**

Bununla bağlantılı olarak Doyle(1987:93-96) sınıf içi öğretimin etkililiği, dolayısı ile öğretim hizmetinin niteliği açısından öğretmenin rolünü başarı ile yerine getirmesinin bazı davranışları gerçekleştirmesiyle mümkün olduğunu vurgulamakta ve öğretimin etkililiğini üç ana başlık altında toplanan bazı davranış kategorilerine dayandırmaktadır . Bu kategoriler: “zaman ve öğretim programı”, “sınıf yönetimi” ve “dersin niteliği” dir. Aşağıda bu kategorilerle ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

**Zaman ve Öğretim Programı:** Öğrenci başarısı öğretmenin zamanı nasıl değerlendirdiği ve öğrencilerin bu zamanı nasıl kullandıklarından etkilenmektedir. Ancak zaman öğretimin niteliğini belirlemek için tek ölçüt değildir, öğretimin sadece bir boyutudur. Öğretim programı, öğretimle ilgili araştırmalarda öğrenme içeriği ve/veya öğrenme fırsatları olarak gösterilmektedir. Öğrencilerin çalışmaya harcadıkları zaman, öğrencilerin dikkatlerini ders konusuna verip vermedikleri ve ne yaptıkları(soru cevaplama, yazılı çalışma yapma, vb.) ve yapılanların öğrenme hedefleri ile ilgili olup olmamasını da içerir. Tüm bunlar birlikte ele alındığında, öğrenci başarısı öğrenme için gereken fırsatlara bağlı olmaktadır.

**Sınıf Yönetimi:** Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını kullanıp kullanmadıkları, öğretmenlerin sınıf ne derece iyi organize ettikleri ve yönettikleri ile ilgilidir. Bu tür bir sınıf ortamında öğrencileri çalışmaya organize edecek aktivitelere uygun bir çalışma sistemi, eylem ve rutin olayları belirleyecek kural ve düzenlemelerdir. Bir sınıf için çalışma sisteminin en önemli karakteristik özelliği, ders planlarında yer alan eylemlerdir. Çeşitli zaman dilimleri içerisinde, öğrencilerin çeşitli işlere yönlendirilmesinden sorumludur. Başarılı öğretmenin sınıf yönetimindeki rolü en az üç boyutlu olarak ele alınmaktadır:

1. Öğrencilerin bir görevi yerine getirebilmeleri için ne şekilde organize olacakları, hangi kural ve prosedürlerin uygulanacağını belirtmesi,
2. Çalışma sisteminin öğrencilere açıklanması ve birlikte üzerinde konuşulup, tartışılması,

3. Çalışma sisteminin yeterince işlerliği olduğundan emin olmak ve olası olumsuzluklarla ilgili sinyalleri almak için sınıf içi olayları gözlemek.

**Dersin Niteliği:** İçerik ve düzenli sınıf ortamı kadar, sınıflar arasında dersin niteliği açısından farklılıklar da öğrenci başarısında farklılığa neden olmaktadır. Yapılacak işlerin planlanması, açıklamanın anlaşılır olması, etkinliklerin çeşitliliği, geribildirim geçerliliği ve tamlığı da önem taşımaktadır. Öğretimin etkililiği açısından sınıf içi araştırmalardan elde edilen bulgular genel olarak, öğretmenin aşağıda belirtilen davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguların yukarıdaki diğer iki kategorideki davranışlarla da ilişkili olduğu görülmektedir.

1. Akademik hedefleri vurgulama, hedefleri açıklama ve öğrencilerin öğretim programının üstesinden gelebileceklerini kabul etme,
2. Öğretim programını dikkatlice organize etme,
3. Öğrencilerin neler öğreneceklerini açıklama veya resim vb. örneklerle gösterme,
4. Düzenli aralıklarla öğrencilere çeşitli sorular yönelterek, öğrencilerin ilerlemesini ve anlayıp anlamadıkların izleme,
5. Öğrencilere geniş pratik olanağı sağlama, cesaret verme, başarıları için destekleme ve hatalarını düzeltmeleri için geribildirim verme,
6. Bir beceri iyice gelişinceye kadar gerekli pratik olanağını verme,
7. Yapılanları düzenli bir biçimde gözden geçirme ve
8. Öğrencilerin görev sorumluluğu almalarını sağlama

Bu açılardan bakıldığında, öğretmenin dersin planlanmasından organizasyonuna kadar öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayarak, öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek, öğrencilere ne öğreneceklerini açıklayıp, onlara pratik yapmaları için uygun koşulları hazırlayarak, ilerlemelerini izlemesi, geribildirim sağlaması ve anlamalarına ve görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olması beklenen davranışlar arasında yer almaktadır. Etkili öğretmen davranışları konusu, ilgili araştırmalar bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.3.2. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Niteliği : Erken yaşta yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmada bir diğer önemli koşul, öğretmenlerin bu göreve uygun nitelikte yetişmiş olmalarıdır(Doye,Lüttge,1977). “Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme” başlıklı yazısında Christ(1995:690) “ilkokul öğrencilerinin ilkokula göre yetiştirilmiş öğretmenlere gereksinimi vardır” sözleri ile konunun önemine dikkat çekmektedir.

Dersler bazı özel durumlar dışında(örneğin, açıklama yapma, direktif verme) tek dilli olarak gerçekleştirilmesi esasına dayandığı için, öğretmenlerin özellikle konuşma becerilerinin yeterli durumda olması önemlidir. Öğretmenlerin dil yeterliklerinin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi amacıyla da öğretmen yetiştirme organizasyonları düzenlenmektedir. Öğretim kadrosunun nitelikli hale getirilmesinin erken yabancı dil derslerinin başarıya ulaşmasında belirleyici olacağı belirtilmektedir.

İlkokulda yabancı dil derslerini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitimi erken yaşta yabancı dil eğitimi konusunda uzun yıllar deneyimi olan çeşitli Avrupa ülkelerinde hala önemli bir sorun olma özelliği göstermektedir(Friedeburg, 1992:26-28). Almanya'da ilkokulda yabancı dil uygulamaları konusunda gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda 16 eyaletin Kültür Bakanlığı'ndan alınan yanıtlarda ortak bir yaklaşım dikkati çekmektedir. Tüm eyaletler, öğretmenler için ilkokulda yabancı dil derslerinin 'yeni bir ülke' olduğu ve bu nedenle yoğun bir hizmet için eğitimden geçirilmelerinin bu yeniliğin başarıya da başarısızlığı üzerinde belirleyici olduğu

konusunda görüş birliği içerisinde bulunmaktadırlar (Bludau,1993:74-84). İlkokulda yabancı dilin, pedagojik ve pratik dil yeterliği bakımından nitelikli öğretmenler tarafından öğretilmesi amacı ile bölgesel ve ülke genelinde yetiştirme kursları düzenlenmesi, okullar arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanması alınan önlemler arasındadır(Jugenheimer Protokolü, Gompf,1992).

Almanya'da ilkokullara yabancı dil öğretmeni yetiştirme görevini üstlenmiş sayılı yükseköğretim kurumundan biri olan Justus Liebig Üniversitesi'nde ilkokul öğretmenleri yabancı dil ağırlıklı programlar ve ilkokula uygun öğretim yöntemleri ile yetiştirilmektedirler (Freudenstein,1992:224). Her ülke kendi eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda farklı öğretmen yetiştirme politikaları izlemektedir.

Avrupa ülkelerinde erken yabancı dil öğretimi alanında öğretmenleri yetiştirmek için ilkokul öğretmenleri yabancı dil öğretimi alanında hizmet içi kurslardan geçirilmekte, karşılıklı okul ziyaretleri, okullar arasında görüş ve materyal alış-verişi ve ortaklaşa work-shoplar düzenlenmektedir. Ortaokul ve lise düzeyinde yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmiş olan ve ilkokullarda yabancı dil dersini üstlenmek durumunda olan öğretmenlerin de ilkokulda yabancı dil dersi konsepti, içerik ve metot konusunda bilgilendirilmeleri amacı ile girişimlerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki gereksinmelerinin belirlenerek, öğretmenlerin ilerisi için erken yabancı dil derslerine uygun nitelikleri kazanmaları için yoğun çaba harcanmaktadır (Hannover Deneyimi, Reisener,1992:97, Saarland Deneyimi, Incardona, 1994:172-174).

Erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında oldukça uzun bir geçmişe sahip olan çeşitli Avrupa ülkelerinde elde edilen deneyimlerden yararlanılması, ülkemiz için henüz çok yeni bir konu olması nedeni kuşkusuz önem taşımaktadır.Buraya kadar yapılan açıklamalar erken yaşta yabancı dil öğretiminde, yönelik olduğu yaş grubu özelliklerine bağlı olarak biyolojik gelişim, öğrenme psikolojisi, nörolingüistik , sosyal ve psikolojik faktörler açısından bazı öğretim ilkelerine uyulması ve öğretmenlerin de bu göreve uygun nitelikte yetiştirilmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Ülkemizde ilköğretim okullarında 1997-1998 öğretim yılından itibaren 4 ve 5. sınıflarda başlatılan yabancı dil

derslerinin amaçlarına ulaşması büyük ölçüde bu ilkelere uygun bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesine bağlı bulunmaktadır.

Türkiye’de ilköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretim programının yapısı ve içeriği hakkında bilgi edinmek amacı ile yapılan inceleme sonunda 2481 sayılı Tebliğler Dergisinde(Ekim 1997) yayınlanan “İlköğretim Okulu 4 ve 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı” kapsamında bu derslerde uyulması öngörülen öğretim ilkeleri ve öğretmen özellikleri ile ilgili ayrıntılar aşağıda ayrı bir başlık altında ele alınmaktadır.

#### 1.4. Türkiye’de İlköğretim Okullarında 4 ve 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı

2481 Sayılı Tebliğler Dergisinde(Ekim 1997) yayınlanan öğretim programında 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin zihinsel gelişimlerine bağlı olarak “Dil Derslerde Uyulması Gereken Temel İlkeler”, “Yöntem İle İlgili İlkeler” ve “Öğretmenden Beklenenler” başlıkları altında aşağıda belirtilen bilgiler yer almaktadır.

1.4.1. İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Yabancı Dil Derslerinde Uyulması Gereken Temel İlkeler : Derslerde bu yaş grubu çocuklarının sahip oldukları zihinsel yetenekleri ile ilgili bazı açıklamalara yer verildikten sonra, bu derslerde uyulması gereken ilkelerin neler olduğu ortaya koyulmaktadır.

İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel gelişim açısından;

1. Somut anlamda problem çözme, sınıflama, sıralama gibi becerileri yerine getirebildikleri, soyut düşünmeye başladıkları,
2. Kendi kendine öğrenme ve araştırmaya yöneldikleri,
3. El becerileri ile bedensel hareketliliğe yatkın oldukları,
4. Oyun oynama ve arkadaşlık bağlarının ön plana çıktığı, yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur.

Bütün bunlar gözönüne alındığında bu dersin eğitim ve öğretiminde uyulması gereken temel ilkeler şu şekilde belirlenmektedir:

- A. Yabancı dile ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verilmelidir.
- B. Öğrencilerin kullanacağı dil yapıları özellikle 4. sınıflar için düz anlatıma dayalı bir yaklaşımla ele alınmamalıdır.
- C. Ele alınacak genel kavramlar ve konular soyut yaklaşımlardan çok çevre ile bağlantılı olmalıdır.
- D. Okulun mevcut imkanları çerçevesinde görsel-işitsel otantik dokümanlar kullanılmasına özen gösterilmelidir.
- E. Bu yaş grubundaki öğrencilerin başarısızlık karşısında ümitsiz duruma düşebilecekleri söz konusu olduğundan her öğrenciye başarıya ulaşma duygusu ve fırsatı sağlanmalıdır.
- F. Öğretimde kullanılacak her tür araç-gereç ve seçilecek örnek olaylar, hem zaman hem yer ve hem de gerçek özellikleriyle ortaya konmalı, bilinenden bilinmeyene doğru bir aşamayla kullanılmalıdır.
- G. Yapılacak her etkinliğin hedefi ve bu etkinlik sonunda öğrencilerin neleri öğrenebilecekleri ve bu öğrendikleriyle neler yapabilecekleri net bir biçimde açıklanarak öğretim etkinliklerinin onların nazarında anlam kazanması sağlanmalıdır.
- H. Amaçlara bağlı olarak düzenlenecek eğitim ortamları, öğrencilerin etkinliklere aktif ve bilinçli olarak katılmalarını sağlamalıdır. Kendi düzeylerinde yaptıkları araştırmalar, tasarımlar ve üretimler desteklenmelidir.
- I. Öğrencilerin öğrenme hızlarının birbirinden farklı olabileceği unutulmamalıdır.
- J. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme girişimleri desteklenmelidir.
- K. Hatalar yanlış anlamında ele alınmalı ve hoşgörü içinde düzeltilmelidir.
- L. Kelime ve cümle öğretiminde Türkçeye geçmiş kelimelerin sıkça kullanılması öğretimde kolaylık sağlayabilir.
- M. Dil bilgisi kendi içinde bir hedef değil ancak dilin öğrenilmesinde ve kullanılmasında bir araç gibi düşünülmelidir. Dolayısıyla dil bilgisi, örtülü bir biçimde ve iletişimsel etkinlikler içinde kullanma biçiminde öğrenciye verilmelidir.



Bu nedenle, öğretimde yer aşağıdaki teknikler tercih edilmelidir:

- Simulasyon(Benzetim)
- Dramatizasyon(Canlandırma)
- Rol oyunları
- Amaca hizmet eden diğer oyunlar
- Sınıf panosu hazırlama
- Şarkı öğrenme ve söyleme

Bu çerçevede, el ve iş becerileri olarak diğer faaliyetler yanında şu faaliyetlere öncelikle başvurulmalıdır:

- Resim çizme,
- Boyama,
- Kesme,
- Yapıştırma,
- Boşluk doldurma,
- Eşleştirme,
- Oyunlar oynama, tekerlemeler ve şarkılar söyleme.

Erken yaşta yabancı dil öğretiminde uyulması gereken genel esaslar doğrultusunda, öğretim programında yer alan yöntem ile ilgili ilkeler de şu şekilde belirtilmektedir.

#### **a. Yöntem İle İlgili İlkeler**

- Yöntemler, çocukların öğrenme isteklerini destekleyebilecek ve böylelikle sürekli bir öğrenme gelişimi sağlayabilecek ortam yaratabilmelidir
- Yabancı dil dersi öğrenci merkezli olmalıdır. Bu derste öğretmen, yönlendirici rolünü üstlenerek, öğrencilere bilgileri aktarır. Değişik alıştırma teknikleri uygulayarak öğretir ve öğrencinin aktif olmasını sağlar.

- Derste öğrenci sürekli olarak dinleyici rolünü üstlenmemelidir.
- Yöntemlerin seçiminde yaş grubunun ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Bu yöntemlerin çok çeşitli olması ve sık sık değiştirilmesi dersin karakteristik özelliğidir. Başarısız öğrencilerin de derse katılımlarını sağlamak için değişik faaliyetler uygulanmalıdır.
- Derste sosyal çalışma durumları; tek başına çalışma, ikili çalışma, rol alma, grup çalışması, çalışma sonuçlarının grup önünde sunulması gibi çeşitlendirilir.
- Bir dersin işlenişi ilgi uyandırmalı ve ilgiyi devam ettirebilmelidir. Yeni bir konuya giriş bölümünde ve sunum esnasında öğrencilerin konuya jestler, mimikler, kukla bebekler ve resimlerle konsantre olmaları sağlanmalıdır. Daha sonra kontrol alıştırmaları yapılmalı ve öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanmalıdırlar.
- Dil bilgisi yapıları dersi belirlememelidir. Basit kurallar sinyal dilbilgisi denilen şekiller, renkler duvar resimleri ve kartlar kullanılarak verilir.
- Ülke bilgisi konusu ders ile bütünleştirilmelidir. Diğer kültürleri anlayabilmek için bazı yaşantıların karşılaştırılması da öğrenmeye yardımcı olur(Örnek:Bayramlar..)
- Oyunlar veya oyunumsu alıştırmalar ile öğrencilere yeni deneyimler kazandırılmalıdır. Bu çalışmalar yabancı olan şeye korkusuzca ve açık olarak yaklaşımı sağlar. Şarkılar, şiirler ve oyunlar bu amaca ulaşabilmeye yardımcı olurlar.

## **b. Öğretmenlerden Beklenenler**

İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretim programında bu sınıflarda ders verecek öğretmenlerin nitelikleri ve göstermeleri gereken davranışlar “Öğretmenlerden Beklenenler” başlığı altında şu şekilde belirtilmektedir:

- Bu yaş grubundaki öğrencilerin psikolojik koşullarını iyi bilmek ve dersin yöntemi ve öğretimi hakkında sağlam bilgilere sahip olmak çok önemlidir.
- Öğretmenler iletişime dayalı ve öğrenci merkezli ders vermelidir. Böylelikle öğrencilerin doğal hareket tarzları, yabancı dil dersi için elverişli şekilde kullanılabilir.
- Öğrenci merkezli ve iletişimsel öğretim metodu öğretmenin rolünü değiştirmektedir. Bu tip bir derste öğretmen yalnızca dersi organize etmekle ve temel bilgileri vermekle sorumlu olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yabancı dildeki çalışmalara aktif olarak katılmalarını sağlar ve kendisini merkezi rolden geri plana çeker.
- Öğretmenin sözlü ifadesi, ses ve telaffuz açısından doğru ve dil seviyesi, dersi yabancı dil olarak işleyebilecek durumda olmalıdır. Onun ifade repertuarı; jest, mimik, müzikle anlatım, oyun ve artistik yetenek gibi becerileri de içermelidir.
- Hataları düzeltirken öğrenciler arasındaki konuşmayı kesmemeye dikkat etmelidir. Telaffuz, dil bilgisi ve sözcük seçimi ile ilgili hatalar konuşma aralarında düzeltilebilir.

Yukarıda yer verilen “İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı” incelendiğinde, öğrencilerin yaş grubu özellikleri dikkate alınarak bu derslerin işlenmesinde uyulması gereken ilkelerin neler olduğu oldukça ayrıntılı olarak belirtilmekte, yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin yaşa uygun olması gereği önemle vurgulanmaktadır. Ayrıca bu dersleri vermekle yükümlü olan öğretmenlerde bulunması gerekli temel nitelikler, derslerde göstermeleri gereken davranışlarla ilgili açıklamalara yer verilmektedir. Araştırmamız kapsamında konu ile ilgili yapılan literatür

taramasından ve araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında ele alındığında söz konusu öğretim programının kuramsal olarak bu alandaki bilimsel verilere dayanılarak oluşturulduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Ancak uygulamada planlanan bu ilkelere ne ölçüde uyulduğu, bu göreve getirilen öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdiklerinin gerçekte yapmaları gerekenlerle ne derecede örtüştüğu, kısacası öğretmenlerin gerekli öğretmenlik davranışlarını yerine getirmede ne kadar etkili oldukları araştırmamız açısından asıl üzerinde durulması gereken konudur. Bu nedenle aşağıda program değerlendirme açısından problemin ortaya koyulmasına çalışılacaktır.

### 1.5. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Eğitim programı, uygulamaya esas olan bir kaynaktır. Hazırlanan programlar uygulamada işlerlik kazanırlar. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktası program tasarısı olmakla beraber, uygulama göz önünde bulundurulmadan gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir.

Uygulama sırasında hazırlanan programın olduğu gibi uygulanması mümkün olabileceği gibi, çeşitli nedenlerle programın hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulamayan bazı faktörler, tasarlanan programın olduğu gibi uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenlerden dolayı programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanma sürecinin değerlendirilmesi gerekir.

Değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir(Özçelik,1981). Bir şeyin niteliği hakkında değer yargısına ulaşılabilmesi için o nitelik üzerinde en az bir gözlem yapılmış ve veri elde edilmiş olunması, bu veriyi karşılaştıracak bir ölçüt bulunması gereklidir. Bu veri o ölçütle karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşılabılır. Turgut(1985) program değerlendirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır:

**“Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.”**

Eğitim programlarının değerlendirilmesi s¼recinde programla ilgili sağlam veriler toplanması ve bu verileri yorumlamak i¼in bir dizi araştırma yapılması gerekmektedir. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunları genel olarak iki grupta ele almak m¼mk¼nd¼r:

1. Ür¼ne ve erişiye bakarak program değerlendirme

2. Programın öğelerine dön¼k değerlendirme

Ür¼ne ve erişiye bakarak değerlendirmede, eğitim programının genel ama¼larına uygun olarak hazırlanan özel hedeflere ulaşılması durumunda eğitim programının da ama¼larına ulaşacağı sayılıtı ile yola ¼ıkılmaktadır. Bu tür bir değerlendirmede temel problem genellikle “Eldeki program(örneğin ilköğretim 4 ve 5. Sınıf Yabancı Dil Dersi Öğretim Programı) hedeflerini ne ölç¼de ger¼ekleřtirmektedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu sırada öğrencilerin giriş davranışları ile ¼ıkıř davranışları arasındaki farklar hedefler doğrultusunda değerlendirilmekte, fark anlamlı ve istenilen nitelik ve nicelikte ise programın etkililiğine karar verilmektedir. Bu tip bir değerlendirmede programın s¼re¼ boyutu genellikle kara kutu olarak d¼ř¼n¼lmektedir (Erden,1995:21). Bu durumda programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesi m¼mk¼n olmamakta, öğretim programının etkililiği hakkında ancak genel bir yargıda bulunulmaktadır.

Programın öğelerine dön¼k değerlendirme ise programın genel ve özel hedeflerinden, programın i¼erięine, eğitim durumlarına ve sınama durumlarına kadar geniş kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımı izler. Öğrenme bireyin kendi yaşantıları yoluyla ger¼ekleřen i¼sel bir s¼re¼tir ve doğrudan gözlenemez. Ancak bu i¼sel s¼re¼ dışardan d¼zenlenen ¼eřitli etkinliklerle yönlendirilebilir. Ert¼rk(1978:84) “belli bir zaman i¼inde bireyi etkileme güc¼nde olan dış Őartlar” olarak tanımladığı bu s¼reci ‘eğitim durumu’ olarak nitelendirmektedir. Eğitim durumu, öğrenci ve öğretmenin öğrenme

öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsar. Öğretim faaliyetleri sırasında öğrencinin başarısını etkileyen birçok değişken vardır. Bunlardan başlıcaları:

1. Öğretmenin öğretmenlik davranışları,
2. Öğrencilerin öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirdiği sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler,
3. Öğrencilerin programın başında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikleri,
4. Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleridir.

Programın süreç boyutunda yer alan bütün bu öğeler birbiri ile bağlantılıdır ve birbirlerini etkilemektedirler. Örneğin öğretim yöntemlerinin etkililiği öğretmene, öğrenci özelliklerine, konu alanına, ve öğrenciye kazandırılacak davranışlara göre değişiklik gösterebilmektedir.

Bu araştırma kapsamında yapılacak değerlendirme çalışması, öğretmenin sınıf içi öğretmen davranışları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkileri ile ilişkilidir. Öğretmenlerin öğretmenlik davranışları açısından etkililik durumlarının belirlenmesine yönelik olarak yapılacak değerlendirme, sınıf içi süreçlerin denetim altına alınması ve öğretimin niteliğinin yükseltilebilmesi için gerekli verilerin elde edilebilmesine de fırsat sağlamaktadır(Selçuk, 2000:7). Araştırmanın konusunu oluşturan ilkökulda yabancı dil öğretimi alanında yapılmış çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarının sınıfta yapılan öğretimin niteliği üzerinde önemli etkisi olduğunu doğrulayıcı nitelik göstermektedir(Hilgendorf, Holzkampf ve Münzberg, 1970; Bühler,1972; Burstall, Clare ve diğerleri,1977; Doye, 1977; Koster, 1986; Sauer, 1976,1977,1999; Straube, 1992; Bliesener,1993; I.& L.Röder,1995).

İlköğretimin birinci kademesinde 1997/1998 öğretim yılından itibaren başlatılan yabancı dil derslerinin ülkemizde bugün için hangi koşullarda gerçekleştirildiği konusunda resmi ilköğretim kurumlarında yapılmış araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın gerekliliği aşağıda belirtilen durumlardan kaynaklanmaktadır:

1. İlköğretim 4 ve 5.sınıf öğrenci kitlesinin yaş grubu özelliklerine bağlı olarak ortaöğretimden farklı bir temel görüşe dayanılarak hazırlanan yabancı dil öğretim programının uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin niteliği ile ilgili araştırmalara gereksinme vardır.

2. Yabancı dil öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmesinde, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'de henüz yeni bir uygulama alanı olması nedeni ile, ilköğretim birinci kademe yabancı dil derslerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlemesine olanak verecek, duyuşsal alan davranışlarından önemli bir bölümünü oluşturan tutumların ölçülüp değerlendirilmesiyle ilgili araştırmalara gereksinme vardır.

3. Yurt dışında özellikle son yıllarda yoğun araştırmalara kaynak oluşturan “erken yaşta yabancı dil öğretimi” konusunun Türkiye için yeni bir uygulama alanı olması nedeni ile, bu konuda yapılacak araştırmalarla ilköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretimine, ortaöğretim yabancı dil derslerinden farklı bir bakış açısı kazandırılmasına gereksinme vardır.

#### 1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil derslerinde öğretmen davranışlarının etkililiğinin, öğretmenlerin almış oldukları eğitim, öğretmenlik deneyimi ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili tanılayıcı dönüt sağlanarak, bu farkların öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

#### 1.7. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen bulguların:

1. İlköğretim birinci kademe yabancı dil derslerini veren öğretmenlerin etkililik konusundaki gereksinmelerinin ortaya koyularak, bunları gidermek için yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması,



2. İlköğretim birinci kademe yabancı dil derslerinde öğretimin etkililiği ve verimliliği açısından, bundan sonraki çalışmalara yol gösterici sonuçlar ve öneriler getirmesi,
3. İlköğretim birinci kademe yabancı dil öğretim programları ve uygulamaları alanında yeni tartışma ve araştırma konularının ortaya çıkmasına yol açması,
4. İlköğretim birinci kademe yabancı dil öğretim sürecinin niteliği açısından, bundan sonra yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında yararlı sonuç ve öneriler getirmesi,
5. İlköğretim birinci kademe için yabancı dil öğretmeni yetiştirmek üzere var olan öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunması beklenmektedir.

## 1.8. Araştırmanın Problemi

İlköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri, eğitim durumları, öğretmenlik deneyimleri, cinsiyetleri, etkili-etkisiz olma durumları ile öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutumları arasında ne gibi farklılıklar vardır?

### 1.8.1. Alt Problemler

1. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri nelerdir?
2. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?
3. İlköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?

5. İlköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?
7. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutum puanları öğretmenlerin,
  - a) eğitim durumlarına
  - b) deneyim sürelerine
  - c) cinsiyetlerinegöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”
9. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili ve etkisiz olmaları durumuna göre öğrencilerin tutum puanları öğrencilerin,
  - a) sınıflarına
  - b) cinsiyetlerinegöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim kurumlarının 4 ve 5. sınıflarında yabancı dil derslerine giren İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.

Öğretmen değerlendirme çalışması, öğretmenleri sınıf-içi gözlem sonuçları ile sınırlıdır.

### 1.10. Araştırmanın Sayıtları

Tutum ölçeğini yanıtlayan öğrenciler, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmışlardır. Öğretmenler, kendileri ile ilgili kişisel bilgilere içtenlikle ve doğru olarak yanıt vermişlerdir.

### 1.11. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavram olan “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenme” ve bununla bağlantılı olarak, “Erken Yaşta Yabancı Dil Dersi” ile ilgili bazı açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Literatürde genellikle “Erken Başlangıç” ya da “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenme” olarak yer alan bu kavram, geleneksel olarak bilinen yabancı dil derslerine başlama yaşının ilkökula kaydırılması ile ilişkilidir(Bliesener, 1994:8; Incordona, 1994:172).

1960’lı yıllarda İkinci Sanayi Devrimi ve artan refah düzeyi ile birlikte endüstrileşmiş ülkelerde uluslararası iletişim gereksinmelerinde de bir artış olmuştur. Birçok Avrupa ülkesi ve Amerika’da yabancı dile geleneksel başlangıcın 5.sınıfta olması tartışmaya açılmış, daha erken başlangıç için olanaklar araştırılmaya başlanmıştır. Dil öğrenmeye daha erken yaşlarda başlanmasının öğrenme üzerinde daha etkin rolü olduğu yolunda nörofizyoloji biliminin ortaya atmış olduğu tezler, bu konuda önemli rol oynamıştır. 60’lı 70’li yıllarda yabancı dil öğrenme yaşının erkene alınması yolundaki denemelerin amacı, öncelikle bu yaş grubu çocukların yabancı dil öğrenmeye yatkınlığını sonuna kadar değerlendirmek ve bu güçlerini geliştirmek olmuş, tolerans, yabancı ülke insanları ile anlaşma, anadili ile sınırlı bir dünya görüşünün dışına çıkabilme gibi hedefler ise ikinci sırada gelmiştir(Sauer,1972, 1993:85).

Avrupa ve Amerika’da yapılan deneylerle, yaş özelliklerine uygun olması koşulu ile anaokulu döneminden başlayarak ilkökulda yabancı dil öğrenmenin mümkün olduğu ortaya koyulmuştur(Holmstrand,1982). Bu deneyler genellikle, hem çocuğun kendi anadilinde yazma ve okuma sürecinde yabancı dilin etkisinde kalma tehlikesine karşı, hem de konsantrasyon ve sistematik çalışma becerileri açısından daha küçük yaştaki çocuklardan daha elverişli bir durumda olacağı görüşü ile 3 ve 4. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir (Sauer, 1993:87).

Erken yaşta yabancı dil öğrenme, yukarıda da belirtildiği gibi genellikle ilkököl döneminde başlayan ve ilkököl sonuna kadar olan devreyi içeren bir öğrenme sürecini gösteren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu süreç ülkeler arasında birbirinden farklılıklar göstermekte, örneğin, Avusturya ve Lüksemburg'da ilkököl 1.sınıfta, Almanya'da 3.sınıfta, İskoçya'da ise 10 yaşında olmakta, diğer bir ifade ile bu ülkelerde ilkököl başlama yaşına göre 8-10 yaşları arasında değişmektedir(Bliesener, 1998:8). Fransa'da ise bu süreç 6-11 yaşları arasında kalan süreyi içermektedir(Wolf, 1995:72). Hollanda'da erken başlangıç olarak 10-12 yaş grubu kabul edilmekte, bunun dışında ender de olsa daha erken yaşta yabancı dil öğretime başlayan okullar bulunmaktadır(Stoks, 1995:64). Nüfusunun yaklaşık üçte biri yabancılarından oluşan Lüksemburg'da ise ilkököl 1.sınıfta Almanca, 2.sınıfta Fransızca olmak üzere iki yabancı dil öğretime birden erken yaşta başlanmaktadır(Oestreicher,1995:58-61).

Bu araştırma kapsamında yer verilen "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenme" ve bununla bağlantılı "Erken Yaşta Yabancı Dil Dersi" kavramları ile, genel olarak işte bu ilkököl dönemine rastlayan dönemde, başlangıç yaşı ülkeden ülkeye değişmekle birlikte Türkiye'de halen resmi ilköğretim kurumlarının 4. sınıflarında başlatılan ve ilköğretim 2.kademeye geçme yaşı olan 11-12 yaşlarına kadar olan sürede yabancı dil öğrenme ve yabancı dil dersleri ifade edilmek istenmektedir.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

#### 2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırma ve Yayınlar

Bu bölümde yabancı ülkelerde öğretim hizmetinin niteliği, etkili öğretmen davranışları ve tutumlar, erken yaşta yabancı dil öğretmenlerinin nitelikleri ve öğrencilerin tutumlarını konu alan çeşitli yayın ve araştırmalara ayrı başlıklar altında yer verilmektedir.

2.1.1. Öğretim Hizmetinin Niteliği ve Etkili Öğretmen Davranışları ile İlgili Araştırma ve Yayınlar : Etkili öğretmen özellikleri gösteren öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci ve bu süreç sonunda ortaya çıkan ürün üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili çeşitli yazarlar tarafından farklı sınıflamalar yapılmıştır. Aşağıda bu sınıflamalara sırası ile yer verilmektedir.

Yapılan araştırmalarda zeka düzeyleri popülasyonun %75'inden yüksek olan öğretmenlerin, zeka düzeyleriyle öğretimin etkililiği arasında oldukça yüksek korelasyon ilişkisi saptanmıştır. Bu ilişki süreklilik göstermemekle birlikte, düşük zekaya sahip bireylerden de etkili öğretmen olur anlamı çıkarılmamalıdır. En azından öğretmenin açıklayıcılığı ile anlaşılabilirliği doğrudan doğruya öğretmenin genel zihinsel düzeyiyle ilişkilidir denilebilir.

Ausübel(1969) iyi bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- a.Zihinsel Yeterlik
- b.Alan Bilgisi
- c.Akademik Hazırlık
- d.Gelişim ve Öğretim Bilgisi
- e.Kişilik Özellikleri

Öğretimin etkililiğinde, öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi gerekli ve önemli olmakla birlikte, öğrencinin başarısında tek başına yeterli olduğunu kanıtlayan araştırmalara rastlanmamaktadır. Sıcak ve zihinsel olarak yeterli öğretmenlerin, öğrencilerine yakın, zihinsel olarak uyarıcı ve ayna benlik olarak kabul edildikleri belirlenmiştir. Zeka, eğitim düzeyi, konuya ilişkin yeterlik düzeyi gibi özellikler bakımından eşit olan öğretmenler arasında, öğretme ve öğrencilerini güdüleme açısından önemli farklılıklar vardır. Bu farklılık, öğretmen kişiliğinin öğrenenler üzerindeki etkisinin bir sonucudur. Öğrenciye yakınlık gösteren, onlara değer veren, destekleyen, düzenli öğretmenlerin öğrenme güdüsü ve başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu araştırma bulguları ile ortaya koyulmuştur. Hamacheck(1972), öğrencilerin öğretmen kişiliğinde görmek istedikleri ilk dört özelliği: sıcaklık, sabırlılık, hoşgörü ve öğrencilerle ilgilenme olarak sıraladıklarını belirtmektedir.

Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili sınıflamalarda bazı yazarlar, öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretim becerilerini birbirinden ayrı düşünmemektedirler. Henson(1974:3-4) etkili öğretmenin şu özellikleri taşıyan kişi olduğunu vurgulamaktadır:

1. Öğrencileri bir birey olarak değer veren,
2. Sabırlı,
3. Adil ,
4. Konuyu iyi açıklayabilen,
5. İnsancıl,
6. Açık fikirli,
7. Kendisini üstün görmeyen,
8. Konusunu iyi bilen,
9. Konu alanına ilgisi olan,
10. Görüntü olarak düzgün.

Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili ilk tanımlamalardan bir diğeri Flanders(1970) tarafından yapılmıştır. Öğretmenin mümkün olduğunca az konuştuğu, daha çok öğrencileri konuşmaya, duygu ve düşüncelerini ortaya koymaya yönlendirdiği dolaylı

öğretimin, dolaysız öğretime göre daha etkili olduğunu gösteren bazı araştırmalara dayalı olarak Flanders(1970), öğretmen-öğrenci etkileşimi analizi sonucu şu sınıflamayı ortaya koymuştur:

1. Duyguları kabul etme,
2. Başarıları övme, öğrenciyi teşvik etme,
3. Öğrenci düşüncelerine yer verme,
4. Soru sorma,
5. Yönerge verme,
6. Eleştirme ve otorite sağlama,
7. Öğrenci konuşmalarını yanıtlama,
8. Öğrenci tarafından başlatılan öğrenci konuşmalarını özendirme,
9. Sınıfta sessizliğin sağlanması ya da kargaşanın sorumlusu olma.

Flanders'ın yukarıdaki kategorilerde toplanan görüşleri öğretim alanında uzun yıllar etkisini sürdürmüş ve halen de sürdürmektedir. Flanders gibi öğretim alanında yönlendirici etkileri olan Rosenshine ve Furst(1973)'un öğretimi etkili kılan öğretmen özellikleri ile ilgili sınıflaması ise Açıköz(1991:97) tarafından şu şekilde aktarılmaktadır:

1. Dersi coşku ile işleme,
2. Üretkenlik, işe dönüklük,
3. Bir konuyu anlaşılır biçimde sunma,
4. Çeşitli araç-gereç ve yöntemlerden yararlanma,
5. Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar yaratma.

Öğretimin etkililiği konusunda bilgi verecek bir sistem geliştirmek üzere gerçekleştirilen bir araştırmada da Rencher, Wadham ve Young(1978) 15 öğretmen-öğrenci etkileşim değişkenini altı haftadan uzun bir süre gözlemişlerdir. Gözlem sırasında kategori sistemi denilen kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada hem öğretmen hem de öğrenci davranışları gözlenmiştir.



Gözlenen öğretmen davranışları şunlardır:

1. Açıklama yapma
2. Model oluşturma
3. Soru sorma
4. İşaret verme(sözel veya davranışsal)
5. Verilen tepkiyi kontrol etme
6. Olumlu tepkide bulunma (onaylayan bir ifade veya jest kullanma)
7. Olumsuz bir ifade veya jest ile tepkide bulunma

Gözlenen öğrenci davranışları: Bunlar göreve bağlı olan ve olmayan davranışlar şeklinde ele alınmaktadır:

Göreve bağlı tepkiler:

1. Öğrencinin verilen uyarın karşısında doğruluğu hemen anlaşılamayan sözel tepkileri
2. Öğrencinin görevle ilgili doğru tepkiyi vermesi
3. Öğrencinin görevle ilgili doğru olmayan bir tepki vermesi
4. Cevapsız (Öğrencinin görevle ilgili bir cevap vermemesi)
5. Öğrencinin görevle ilgili bir soru sorması veya açıklama istemesi

Göreve bağlı olmayan tepkiler:

1. Açıklama: Öğrencinin görevle ilgili olmayan olumlu bir açıklama veya jest ile tepkisi
2. Uygun olmayan tepki: Öğrencinin uygun olmayan davranışları
3. Diğer: Öğrencinin diğer tepkileri

Araştırma kapsamına giren öğretmenler, özelliklerine göre dört ayrı grupta toplanmaktadır: Bunlar yeterli, yetersiz, bir yıllık öğretmen ve öğretmen yardımcısı olarak sınıflandırılmış olan öğretmenlerdir. Bu dört ayrı öğretmen grubunu en iyi bir biçimde birbirinden ayırdeden yeni boyutların belirlenmesi için aşamalı olarak

diskriminant analizi denilen bir teknik kullanılmıştır.Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, bu dört gruba giren öğretmenler arasında stil ve işlevsel olarak etkileşim modelini en iyi temsil eden davranış örneklemini yeterli ve yardımcı öğretmen pozisyonundaki öğretmenlerin oluşturdukları ortaya koyulmuştur.

Oliva(1980)'nın oluşturmuş olduğu ve öğretmen özelliklerini içeren listeye göre ise etkili öğretmen:

1. Konu alanını iyi bilen,
2. Eğitim konusunda genel bir bilgisi olan,
3. Okulun toplumumuz için önemini bilen,
4. Kendisi hakkında görüş sahibi,
5. Öğrenme sürecinin temel ilkelerinin kavramış,
6. Etkili öğretim tekniklerini uygulayabilen,
7. Sınıf yönetiminde etkili,
8. Gerekli kişilik özelliklerine sahip bir kişidir.

Etkili öğretmenin niteliklerini ortaya koymak üzere Waxman ve Eash(1983)'in yaptıkları bir araştırma, öğretmen davranışları ile ilgili öğrenci değerlendirmelerini yansıtması bakımından ilginçtir. İlkokul 4 ve 6. sınıf öğrencilerinin öğretmen davranışlarını değerlendirmeleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada Our Class and Its Work 'OCIW'(Waxman & Eash,1982) denilen ve 8 alt ölçekten oluşan değerlendirme formu kullanılmıştır. Alt ölçekler; öğretici ders, coşku, geribildirim, öğretimle geçen süre, öğrenme fırsatı, alıştırma-tekrar, öğrenci görüşlerinden yararlanma ve görevlendirmedir. Ayrıca bir diğer bağımsız değişken olarak ön-test başarıları ile son-test başarıları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıfı ve cinsiyet faktörlerine göre de incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çeşitli öğretim davranışlarının farklı öğrenci grupları üzerindeki etkilerinin değişik olduğunu göstermektedir. Bu durum derslerde çeşitli öğretim tekniklerine ve aktivitelere yer

verilmesinin farklı tip öğrenciler açısından farklı sonuçlar doğurduğunu deneysel olarak ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğrencinin sınıfı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyine göre bu farklılıklar şu şekilde özetlenebilir:

1. Ön-test başarıları, öğretmenin dersi coşku ile işleme, öğrenme fırsatı vermesi, öğrenci görüşlerinden yararlanması, alıştırma-tekrar yapılması son-test başarıları üzerinde değişik derecelerde anlamlı etkilerde bulunmaktadır. Öntest başarısının 6.sınıf öğrencilerinin başarı düzeyi üzerinde daha büyük oranda etkili olduğu belirlenmiştir. Ön test başarıları ile son test başarılarını yordama 4. sınıflarda 6.sınıflarda olduğundan %14 daha fazladır . Bu duruma göre 4. sınıflarda öğrencilerin başarılarını etkileme olasılığının daha üst sınıflarda olduğundan daha yüksek olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Alıştırma-tekrar yapmanın son-test başarıları üzerinde 4. sınıflarda daha yüksek derecede anlamlı etkide bulunduğu şeklindeki saptama ise bu öğretim stratejisinin daha erken yaşlarda daha önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretici ders, coşku, öğrenme fırsatı ve öğrenci görüşlerinin yapılandırılması değişkenlerinin anlamlılık dereceleri arasında ise farklılıklar bulunmaktadır.

2. Öğrencilerin cinsiyetine göre, öntest başarıları, öğretici ders, coşku, görevlendirme değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kızlarda öğrenme başarıları üzerinde olumlu yönde etkisi olan görevlendirmediir. İstatistiksel olarak önemli olmamakla birlikte, erkek öğrenciler üzerinde görevlendirmenin olumsuz etkisi bulunmaktadır.

3. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre incelendiğinde ise, öğrenci görüşlerinden yararlanma ve öğretici ders katagorilerinin üst sosyo-ekonomik statüdeki öğrenci başarıları üzerinde olumsuz, düşük sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilerin başarıları üzerinde ise olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Öğretici ders verme katagorisinin orta SES öğrencileri üzerinde anlamlı derecede olumsuz etkisine karşılık, diğer iki SES grubundaki öğrenciler üzerinde çok düşük seviyede etkili olmaktadır.

Sosyo-ekonomik statülerine göre, orta ve üst SES grupta alıştırma-tekrarın öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi istatistiksel olarak fazla önemli bulunmamakla

beraber, alt SES grubunda yer alan öğrencilerde anlamlı derecede olumlu etkileri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen davranışlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi sonucunda öğretmenin dersi coşku ile işlemesi, öğrenme fırsatı vermesi ve öğrenci görüşlerinden yararlanmasının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulgular daha önce Flanders(1970)'ın (3.maddede yer alan görüş) ve Rosenshine ve Furst(1973)'un (1 ve 5. maddeler) ortaya koymuş olduğu görüşlerle benzerlik taşıması bakımından anlamlıdır.

Öğretime ayrılan süre, öğrenme başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanan bir diğer alt kategoridir. Öğretimle geçen sürenin öğrenci başarısının yordanmasında belirleyici bir etken olduğunu daha önce Rosenshine ve Furst(1973) da biraz farklı bir biçimde dile getirmişlerdir. Yukarıda bu araştırmacıların işe dönüklük-üretkenlik olarak(2.madde) belirtmiş oldukları öğretmen özelliğinin, öğretime ayrılan sürenin işe dönük bir biçimde yapılandırıldığı bir öğrenme ortamını yansıtması bakımından aralarında benzerlik bulunmaktadır.

Perrot (1984) etkili öğretmen davranışları ile ilgili olarak daha önce Ausubel'in sınıflamasında yer alan bazı davranışları da içeren ancak biraz farklı bir sınıflama ile öğretmenlik becerilerini beş grupta ele almıştır:

- a. Dersi planlama,
- b. Dersi sunma,
- c. Soru sorma,
- d. Sınıftaki duyuşsal iletişim,
- e. Sınıf düzeni

Brophy ve Good(1986) daha önce Perrot(1984)'un da değinmiş olduğu gibi, etkili öğretmenlerin sınıfı düzenli bir öğrenme çevresi olarak organize ettiklerini ve yönettiklerini belirtmektedir. Brophy ve Good(1986)'a göre etkili öğrenme çevresi, sınıf aktivitelerinin düzenli bir biçimde uygulandığı, aktiviteler arası geçişlerin kısa sürede

gerçekleştirildiği bir ortam olarak tanımlanmakta ve bu bakımdan daha önce Perrot(1984)'un dersin planlaması ve sunumunda ve dersin düzeninde etkili öğretmenlik becerileri ile de paralellik göstermektedir. Ayrıca değişik öğretim yöntemleri kullanılarak dikkatin çekilmesi ve ders süresince sınıfta olup bitenin izlenmesi de Brophy ve Good(1986)'a göre sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları arasında yer almaktadır.

Evertson ve diğerleri(1980), Seceda(1992) ve Schaffer(1997) da etkili öğretmenlerin yönettiği sınıflarda daha az huzursuzluk ve kargaşa görüldüğünü belirterek, Brophy ve Good(1986) gibi öğretmen etkililiği ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

Öğretimin etkililiği ile ilgili sınıf içi gözleme dayalı araştırmalardan söz eden Doyle(1987) bu sınıflarda genellikle doğrudan ve yapılandırılmış ders yaklaşımının vurgulandığını belirterek, öğretmenlerin bazı davranışları yerine getirdikleri takdirde öğrencilerin daha başarılı sonuçlar aldıklarının altını çizmektedir. Bu davranışlar şu şekilde belirtilmektedir:

1. Akademik hedefleri vurgulama, hedefleri açıklama ve öğrencilerin öğretim programının üstesinden gelebileceklerini kabul etme,
2. Öğretim programını dikkatlice organize etme,
3. Öğrencilerin neler öğreneceklerini açıklama veya resim vb. örneklerle gösterme,
4. Düzenli aralıklarla öğrencilere çeşitli sorular yönelterek, öğrencilerin ilerlemesini ve anlayıp anlamadıklarını izleme,
5. Öğrencilere geniş pratik olanağı sağlama, cesaret verme, başarımları için destekleme ve hatalarını düzeltmeleri için geribildirim verme,

6. Bir beceri iyice gelişinceye kadar gerekli pratik olanağını verme,

7. Yapılanları düzenli bir biçimde gözden geçirme ve

8. Öğrencilerin görev sorumluluğu almalarını sağlama

Bu açılardan bakıldığında öğretmen, dersin planlanmasından organizasyonuna kadar öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayarak, öğrencileri öğrenmeye teşvik eder, öğrencilere ne öğreneceklerini açıklar, onlara pratik yapmaları için uygun koşulları hazırlarsa, ilerlemelerini izleyerek geribildirim sağlar ve onların anlamalarına ve görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olursa, etkili bir öğretmen olarak öğretimde daha başarılı sonuçlar alınmaktadır.

Doyle(1986) ile aynı görüşü paylaşan Evertson (1980) , Grouws ve Ebmeier(1983) , Brophy ve Good(1986) ve Schaffer(1997) da etkili öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla soru sorarak öğrencilerin derse katılımını sağladıklarını ve böylece aynı zamanda öğrencilerin öğrenmede kaydettikleri ilerlemeyi izlediklerini belirtmektedirler. Yager, Hidayat ve Penick(1988)de benzer şekilde, etkili bir öğretim için gerekli nitelikler arasında öğretmenin soru sorma stratejileri, öğrenci katılımını destekleme, cesaret verme ve geribildirimle ilgili davranışlarının önemini vurgulamaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre, etkili öğretmenlerin daha az etkili öğretmenlere göre daha fazla geribildirim sağladıkları anlaşılmaktadır(Brophy ve Good,1986; Schaffer, 1997).Öğrencilere verilecek geribildirim öğrencinin yanıtına karşılık olabileceği gibi, öğrencinin sorduğu soruya yönelik olarak verilmesi de önemlidir . Öğrenci soruya kısmen doğru yanıt vermişse bu durumda öğretmen doğru kısmını onaylamalı ve daha sonra ipucu vererek ve soruyu tekrarlayarak devam etmelidir. Öncelikli olarak sorunun yöneltildiği öğrenciye soruya tam olarak yanıt vermesi için fırsat tanınmalı, doğru yanıt alınamazsa ancak o zaman diğer öğrencilerin yanıtlamasına izin verilmelidir. Yanlış yanıt karşısında kişisel eleştiriden kaçınılmalıdır. Bu tür bir yaklaşım, öğrenciye başarması için

cesaret ve destek vermekte, derse katılımını sağlamak için güvenilir bir öğrenme çevresi yaratmaktadır.

İngiltere'de yapılan bir diğer araştırmada ise Mortimor ve arkadaşları(1988) etkili öğretmen özellikleri ile ilgili olarak yukarıda yer verilen araştırmalardan elde edilenlere benzer bulgular elde etmişlerdir:

1. Sınıfta yer verilecek aktivileri düzenleme,
2. Öğrencilerin kendi görev sorumluluklarını üstlenmelerini sağlama,
3. Tüm sınıfla etkileşimde bulunma,
4. Etkili soru sorma,
5. Farklı türde öğretim etkinliklerine yer verme,
6. Sınıfta olumlu bir atmosfer yaratma,
7. Ödüllendirme/Cesaretlendirme

Mortimor(1988) özetle, sınıfta yer alan faktörlerin öğrenme çıktısı üzerinde etkili olduğunu, işe dönük öğrenme çevrelerinin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin bunda etkisi olduğunu belirtmektedir.

İngiltere'de OFSTD(1995) tarafından ortaya koyulan üç rapor da daha önceki araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Raporlarda olumlu öğrenme çıktısı ile ilişkili öğretmen ve öğretim özelliklerinin neler olduğu şu şekilde belirlenmektedir:

1. İyi konu alanı bilgisi,
2. İyi soru sorma becerileri,
3. Derse önem verme,
4. Dengeli gruplama stratejileri,
5. Açıkça belirlenmiş hedefler,
6. Zamanı iyi kullanma,
7. Etkili planlama,
8. İyi bir sınıf organizasyonu



Yukarıda yer verilen son iki gruptaki araştırmaların tümünde ortak olan bulgular şunlardır:

(1) Öğretmen-öğrenci etkileşimi gruptan çok bireyseldir, (2) Sınıftaki 30 öğrenciyi organize etme sorunu nedeni ile derste oldukça önemli miktarda zaman kaybı olmaktadır. (3) Grup çalışmaları, çocukların birlikte çalışmalarından(collaborative work) çok, grup halinde oturmaları şeklinde gerçekleşmektedir. (4) Tüm sınıf öğretiminde çocuklar için daha fazla değişiklik yer almakta, fakat bu tür sınıflara çok az rastlanmaktadır. Bunun tersi durum gerçekleştiği takdirde, öğrencilerin öğretmenlere değişik birçok soru sorma olasılığı yüksek olmakta ve konuya daha fazla dikkat ve konsantrasyon göstermektedirler. Soru yöneltme, geribildirim sağlama gibi değişik etkileşimler, tüm sınıf öğretimi uygulayan öğretmenlerde daha fazla görülmektedir.

Alexandre ve diğerleri(1992) İngiltere'de modern ilkokullarda tüm sınıf öğretimine yer verilmemesi nedeni ile İngiliz öğretim metodolojisini eleştirmekte ve bu yüzden bazı sorunlar yaşandığını dile getirmektedirler. Gözleme dayalı araştırmalar sonunda yazar, bu konudaki görüşlerini üç kategori halinde şöyle yansıtmaktadır:

1. Tüm sınıf öğretimi, sınıf düzeni, kontrol, konsantrasyon, katılım sağlanması ve amaçların gerçekleştirilmesi bakımından modern ilkokul sınıflarında kritik bir öneme sahiptir.

2. Tüm sınıf öğretimi üst düzey soru sorma, açıklama yapma ve bilgi verme ve bunlarla bağlantılı olarak daha yüksek öğrenci performansı sağlamaktadır. Bu nedenle, tüm sınıf öğretimi yapan öğretmenler, öğretimde daha etkili oldukları izlenimi vermektedirler. Ancak bu yöntemin orta yeterlik düzeyindeki öğrencilere yönelik olması, daha üst düzeydeki öğrenciler açısından bir zayıflık olarak nitelendirilebilir.

3. Potansiyel bazı zayıf yönleri olmakla beraber, tüm ilkokul öğretmenlerinin bu öğretim yöntemini uygulama becerisi kazanmaları önemlidir.

Yine İngiltere'de ilkököl düzeyinde öğretmen-öğrenci etkileşimini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen ve uzun süreli bir araştırma özelliğindeki Oracle Projesi kapsamında yapılan araştırmalarda da tüm sınıf etkileşiminin yer aldığı sınıflarda öğrencilerin çalışmaya daha fazla katılım gösterdikleri saptanmıştır. Tüm sınıf etkileşimi kuran öğretmenlerin: (1) % 10 düzeyinde daha fazla göreve bağlı zaman harcadıkları, (2) tüm sınıf etkileşimi, göreve bağlı zaman ve öğrenme çıktısı arasında ilişki olduğunu doğrulayan sonuçlar elde etmişlerdir (Croll ve Moses, 1988; Pollard ve diğ. 1994; Galton, 1995). Öğrenme sürecine katılım ya da göreve bağlı davranış, bir akademik konuyu öğrenmeye ayrılan süreyi ifade etmektedir. Katılım oranı, ders sırasında öğrencinin öğretim materyali ile çalışması ve çeşitli aktiviteleri yerine getirme gibi göreve bağlı davranış içinde bulunduğu, diğer bir anlatımla öğrenme etkinliğiyle geçen sürenin yüzde olarak oranını göstermektedir. Birçok araştırma bulgusu, artan öğrenme süresi ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Tüm sınıf öğretiminin daha etkili olmasının nedeni de bu sınıflarda öğretmenin daha dikkatli biçimde ve tam sunum yapabilmesi, sınıf yönetimine daha az zaman harcanmakta olması, böylece öğrenci ile daha fazla iletişim kurulabilmesi ve öğrenci katılımının daha fazla olmasıdır.

Bu noktada değinilmesi gereken önemli bir husus da yukarıda sözü edilen araştırmalarda geçen (1) öğretmen desteği, (2) düzen ve netlik, (3) işe dönüklük, (4) katılım, (5) açık ve anlaşılır sunum yapma, (6) öğrenci görüşlerine değer verme, (7) yakınlık ve coşku gibi etkili öğretmen davranışlarının aynı zamanda olumlu sınıf atmosferi boyutları arasında önemli bir yer tutmasıdır. Trickett ve Moos (1973), Fraser ve Fisher (1983), Anderson (1987) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, olumlu sınıf atmosferinin öğrencilerin öğrenme güdüsü, hızı, tutumları, kısacası bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde önemli etkisi olduğu yönünde sonuçlar elde edildiğini aktaran Açıkgöz (1991: 130-133), öğretimin etkililiğinin artırılması, öğrencilerin başarı ve tutumlarının olumlu yönde etkilenebilmesi için olumlu sınıf atmosferi yaratılması gereğinin kendi araştırma bulguları ile de tutarlılık gösterdiğini ifade etmektedir.

Öğretimin etkililiği, öğretmen beklentileriyle de ilişkili bir konu olma özelliği taşımaktadır. Öğretmenlerin tüm öğrencilerinin başaracaklarına olan inancını göstermesinin öğretimin etkililiği açısından önemi araştırma bulguları ile ortaya koyulmuştur. Bu araştırmalarda düşük beklentili öğretmenlerle yüksek beklentili öğretmenlerin öğrenme sürecine bakışlarının ve davranışlarının farklı olduğu görülmektedir. Olumsuz beklenti gösteren öğretmenlerin öğrencilerine daha az zaman harcadıkları, soruya doğru yanıt veremedikleri zaman onlara ipucu verme, soruyu tekrar etme gibi cesaretlendirici davranışlar göstermedikleri, daha çok eleştiride buldukları, daha az iletişim kurdukları ve daha az yakınlık gösterdikleri gözlenmiştir(Brophy,1984; Tizard, 1988). Bu tür bir olumsuz yaklaşımla karşı karşıya kalan öğrenciler, derse daha az ilgi ve katılım göstermekte, daha fazla disiplin sorunu çıkarmaktadırlar. Tizard(1988), Reynolds ve Muijs(2000) bu nedenle “öğretmenler olumlu beklentilerini öğrencilere yansıtmalı ve çaba göstermenin başarı için önemini vurgulamalıdır” sözleri ile konunun önemine dikkat çekmektedirler.

Öğretimin niteliği üzerinde etkili bir diğer öğretmen davranışı da derse canlı bir başlangıçtır. Derse canlı bir biçimde başlanması dersin akış hızı ve dikkatin çekilmesinde daha etkili olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur(Brophy ve Good, 1986; Good, Grows ve Ebmeier, 1983; Lampert, 1988; Griffin ve Barnes, 1986; Walberg, 1986).

Etkili öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatinin çekilmesi konusunda çeşitli öğretim stratejileri kullandıkları da bazı yazarların diğer önemli ortak bulguları arasında yer almaktadır(Evertson ve diğ.1980 ; Brophy ve Good, 1986; Seceda, 1992; Schaffer,1997).

Etkili öğretmenleri, daha az etkili öğretmenlerden ayıran oldukça önemli bir diğer faktör, öğretmenlerin akademik amaçlara verdikleri önemdir. Daha önceki araştırma bulgularında belirtilen işe dönüklük özelliği ile paralellik gösteren bu özellik, etkili öğretmenlerin akademik amaçları daha fazla vurgulamaları, öğrenmeyi dersin esas amacı olarak kabul etmelerini yansıtmaktadır. Bu özellikleri taşıyan öğretmenler zamanlarını kişisel, grup dinamiği, boş zamanın doldurulması amaçlı birtakım işlere ayırmaktan çok, öğretim programına bağlı olarak gerekli öğrenme aktivitelerine ayırmakta, işe dönük,

destekleyici bir öğrenme çevresi yaratmaktadırlar(Brophy ve Good,1986; Griffin ve Barnes, 1986; Lampert, 1988; Cooney, 1994; Schaffer, 1997).

Öğretmen etkililiği açısından anahtar niteliğindeki bir diğer davranış, derste öğretmen tarafından yapılan sunumun açık ve anlaşılır olmasıdır. Her öğretmenin öğrencilerinin seviyesine uygun bir anlatım yapamadığı, araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Öğretmenin konuşma biçimi de anlatılmak istenenin yeterince açık bir biçimde iletilebilmesinde bozucu etkide bulunabilmektedir. Araştırmalar, konuşmanın bilişsel ve sözel yönden açık ve anlaşılır olması bakımından öğretmenler arasında farklılıklar olduğunu ve bunun sonucu olarak da öğrenci performansında farklılıklar ortaya çıktığını göstermektedir(Reynolds, Muijs, 2000).

2.1.2. Tutum Konusu İle İlgili Araştırma ve Yayınlar : Bu bölümde tutum konusunda yabancı ülkelerde ve Türkiye'de yapılmış olan araştırmalara yer verilmektedir. Bu araştırmalarda yabancı dil ve diğer konu alanlarında öğrencilerin tutumları ile ilişkili öğrenme ortamı, uygulanan öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme ortamını algılayışı, öğretmeni değerlendirmesi ve öğrenme çıktısı arasındaki ilişkiler konu edilmektedir.

Wrightsmann, Nelson ve Toronto(1968)'nun geliştirdikleri tutum ölçeğinin bir bölümü "Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Alt Ölçeği" dir. Bu grupta yer alan 12 tutum maddesinde öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğrencinin başarısına sağladıkları katkı, anlayışlı ve samimi davranmaları, öğrencilerin beklenti ve sorunlarıyla ilgilenmeleri, herhangi bir sorun çıktığında öğrenciye adil davranmaları gibi konulara yer verilmektedir.

Bailystock(1978) 'un yabancı dile yönelik tutum konusu ile ilgili araştırmaları, tutum ile öğrenme yöntemi arasında ilişkiyi bulunduğunu doğrular niteliktedir.

Sandman(1979) ise, matematiğe yönelik tutum ölçeğinde bu derste izlenen yöntemlere yönelik öğrenci tutumunu ölçmek üzere bazı maddelere yer vermiştir. Bu maddelerde matematik dersine zevkle katılma, bu dersi ağır bir çalışmadan çok oyun gibi görme, matematik problemlerinin üstesinden gelmeyi bilebilme gibi, bu dersin kendisi için

zevkli ve çok zor olmayan bir oyun haline gelmesini gerçekleştirecek öğretim yöntemlerinin öğretimde uygulanıp uygulanmadığı da sorgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenin öğrencileri ile ilgili olması, dersi ilginç hale getirebilmesi, çeşitli materyalleri en iyi şekilde derste kullanabilmesi, bu dersi severek yapabilmesi, kendi alanında bilgili olması ve öğrencilerine bireysel yardım yapabilmesi gibi konulara yer verilmektedir.

Naiman ve arkadaşlarının (1987) iyi bir dil öğrenimi konusunda ortaya koyduğu öneriler, Horwitz (1988:252) tarafından aktarılmaktadır. Bu önerilerden bir kısmı, uygun öğrenme ortamı konusundadır. Uygun öğrenme ortamını tanımak, aramak ve keşfetmekle dil öğrenme sürecine aktif katılım sağlanabileceğini belirten Naiman ve arkadaşları (1987) öğrenmede uygun ortamın derse olan ilgiyi artırarak katılımı sağladığını vurgulamaktadırlar. Araştırma sonucunda, uygun öğretim yöntemlerinin bulunması ve kullanılmasının, uygun öğrenme ortamının sağlanmasında önemli bir faktör olarak gösterilmektedir.

Horwitz (1988:284-293) yabancı dil öğrenme üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki inançlarının öğrenmeye etkisini belirlemiştir. Buna göre, öğretimin öğrenciye uygun hale getirilebilmesi, öğrencinin bu konudaki inançlarının bilinmesi ile mümkün olmaktadır. Öğrencinin uygulanacak yöntemlere açık hale getirilmesi ve onlardan gereğince yararlanabilmeleri, ancak dil öğrenme konusundaki duygularının bilinmesi ve buna uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ile gerçekleşebildiği de yine bu araştırma bulguları ile ortaya koyulmaktadır.

Sternberg (1990) hem motivasyon hem de başarı ile öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemi arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Öğrencinin kendisine uygun gelen ders verme yönteminin uygulandığı öğrenme etkinliklerinde, motivasyon ve başarısında da bir artış gözlenmektedir.

Trigwell ve Prosser (1991:251-266) “öğrenme ortamı-öğrenmeye ilgi-öğrenme çıktısı” arasındaki ilişkiyi konu alan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma öğrencilerin öğrenmeye ilişkin nitel farkları Entwistle ve Ramsden (1986)'ın geliştirdikleri Öğrenmeye

İlgi Envanteri ASI(Approach to Study Inventory) esas alınarak saptanmıştır. Öğrenme ürünlerindeki nitel farklar ise Biggs ve Collins (1982)'in geliştirdikleri SOLO Taksonomisi denilen “Structure of the Observed Learning Outcome” ile Moses (1986) tarafından geliştirilen soru cetvelinden adapte edilen maddeler ve öğrencilerin öğretim ve ders hakkındaki görüşleri toplanarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Öğrencilerin öğrenmeye ilgisi ve öğrenme ortamını algılayışı arasında bir ilişki gözlenmiştir.

2. Öğrenme ilgisi veya çalışmaya eğilim ve öğrenme ortamının değerlendirmesi arasında ilişki gözlenmiştir.

3. Öğrenme ilgisi veya eğilimi, öğrenme ortamını algılayışı ve öğrenme çıktısının kalitesi arasında ilişki gözlenmiştir.

Bütün bu sonuçlar araştırmacılar tarafından değerlendirilerek aşağıda belirtilen görüşlere varılmaktadır.

1. Kaliteli öğrenme çıktısının sağlanmasında, derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden, cesaret veren bir akademik çevre oluşturulmasının önemi büyüktür.

2. Yüksek nitelikte öğrenme çıktısı olan öğrenciler, öğrenmeye daha derinlemesine ve/veya daha ilgili bir yaklaşım göstermektedirler.

2.1.3. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretmenlerinin Nitelikleri İle İlgili Araştırma ve Yayınlar : İngiltere'de 1964-1974 yılları arasında gerçekleştirilen ve 125 okulu kapsayan bir pilot projede(FLES) (Pilot Scheme for the Teaching of French in Primary School) elde edilen bulgular ilkökulda yabancı dil öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili şu sonuçları ortaya koymaktadır:



Öğrenci ve öğretmen değişkenleri arasındaki korelasyon dikkate alındığında en yüksek korelasyon, öğrencilerin Fransızca'yı telaffuz doğruluğu ile öğretmenlerin dersi işleme tarzı arasında bulunmuştur. (Burstall ve diğ.1974:197).

Pensilvanya projesinde de yabancı dil derslerini veren öğretmenlerin dil yeterliği ile sınıf başarısı arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda aralarında hiçbir ilişki bulunamadığı için analizler 4 kez tekrarlanmış, ancak sonucun değişmediği görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacılar eğitimin en önemli aşamasının öğretmenin konu alanı bilgisi değil, öğretim süreci olduğu sonucuna varmışlardır(Koster,1986:10).

Carrol(1975)'un yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenin Fransızcaya hakimiyeti ile öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri arasında ilişki bulunamamıştır.Öğretmenin aldığı üniversite eğitimi, Fransa'ya gitmiş, orada kalmış olmasının öğrenme çıktısı üzerinde etkisi saptanamamıştır. Sonuç olarak, ilkökul düzeyindeki yabancı dil öğretim sürecinde, öğretmenin dil yeterliği ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişkinin söz konusu olmadığı belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar, ilkökulda yabancı dil öğretmenlerinin başarılı olmaları için yabancı dili konuşma becerilerinin çok iyi düzeyde olması birinci koşul niteliğinde değildir. Onlar için daha önemli olan öğretim yaklaşımı, ders materyalini kullanma biçimi, kısacası öğretim becerileridir(Koster,1986:11-12).

Amaç dili iyi konuşabilme ve ilkökula uygun yöntemleri uygulayabilmesi açısından gerekli nitelikler dışında ülke bilgisi konusundaki deneyimler vazgeçilmez koşullar olarak görülmektedir(Sauer,1993:89). Erken yaşta yabancı dil dersi öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili olarak bir liste ortaya koyan Felberbauer(1992:223) öğretmenlerin iyi derecede yabancı dil bilmeleri, telaffuz ve vurgulama uyumu olması, gramer ve sentaksı düzgün biçimde kullanmaları, dinleme-anlama, okuma-yazma ve yazılı anlatım yönünden de yeterli olmaları durumunda ilkökulda bu dersi yürütebileceklerinin ilk bakışta düşünülebileceğini, ancak bunların dışında bulunması gereken bazı özelliklerin de gözden



kaçınılmaması gerektiğini belirtmektedir. Felberbauer(1992) ilkokulda yabancı dil dersi verecek öğretmenlerde bulunması gerekli özellikleri :

1. Çocukların dil öğrenme stratejilerine dayalı sözel ve sözel olmayan metotlara hakim olmak,
2. Birden fazla duyu organına dayalı öğretim (multisensorik metot) için olabildiğince fazla duyu organına yönelebilen becerisi,
3. Öğrencilerin dilsel davranışına olanak veren durumsal ders işleme konusunda bilgi sahibi olması,
4. Dersi olabildiğince tek dille gerçekleştirecek sınıf organizasyonunu sağlayabilmesi,
5. Başarılı bir dersin gerçekleştirilmesinde gerekli olan yabancı dil pedagojisi konusunda eğitim,
6. Çocuğa uygun şarkı, şiir, tekerleme, hikayeler, dil oyunları ve amaç dili konuşan çocuğun kelime hazinesine sahip olması,
7. Amaç dilin konuşulduğu ülke hakkında bilgi alanlarında çocuğun yaşına ve ilgilerine karşılık verebilmesi, şeklinde sıralamaktadır.

Seebauer(1996) tarafından Avusturya'da ilkokul öğretmenlerinin yabancı dil yeterliklerini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen bir araştırmada, ilkokul yabancı dil öğretmenlerinde bulunması arzu edilen yabancı dil yeterlikleri ile ilgili dokuz özellik arasında şunlar yer almaktadır: (1) Belirli(standart) durumlarda yabancı dili iletişimsel olarak mükemmel hakim olmak, (2) çeşitli metotları kullanabilmek, (3) gramer konularına hakim olmak, (4) telaffuz bakımından 'native speaker'a (o dili anadili olarak konuşan) yakın olmak, (5) öğretim ve metot alanında yeterli olmak, (6) yabancı dil kelime hazinesine sahip olmak, (7) çocuğun yabancı dil edinimi konusunda sağlam temel bilgi sahibi olmak, (8) öğreteceği yabancı dilde çocuğun kullandığı dile hakim olmak, (9) yabancı dilde çocuk oyunları , şarkıları, tekerlemeleri gibi konularda yeterli repertuarı olmak.

Yukarıda belirlenen öğretmen özelliklerinde de görüldüğü gibi ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretmenlerinin daha sonraki öğretim basamaklarında ders veren

öğretmenlerden (ikinci kademe ile lise) pedagojik yeterlikler ve konu alanı bilgisi açısından farklı bir eğitim almaları gereği artık tartışmasız bir şekilde kabul edilmektedir(Karbe, Piepho,Seifert,Vogel, 1991:163). Erken yabancı dil dersi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmekle birlikte hepsini birleştirdiği ortak bazı noktalar dikkati çekmektedir. Bunlar: Öğreteceği yabancı dilde dil yeterliği, ülke bilgisi ve kültürü hakkında yeterli derecede bilgi, yaş grubu özelliklerine uygun öğretim bilgisi ve uygulama becerisidir (Straube,1992:358-359; Bliesener,1993:225; I. & L.Röder, 1995:375).

Bu üç alanda gerekli görülen özelliklerin önemi şu şekilde özetlenebilir:

**Dil pratiği:** Eğitimin merkezinde dilsel ve iletişimsel yeterliklerin geliştirilmesi yer almaktadır. Bu amacı gerçekleştirmede öğretmenin sözel iletişim becerisi, dili doğru telaffuzu ayrı bir önem taşır. Öğretmenin telaffuz bakımından çok iyi durumda olması özellikle şu nedenle önemli olmaktadır: İlkokul dönemi çocukları daha çok taklit yoluyla öğrenmektedirler. Bir kere yanlış norön yapıları yerleşirse, sonradan gereken değişikliklerin yapılması çok zor olmaktadır. Nörolingüistik alanındaki araştırmalar, beyin korteksinde ses repertuarının yerleştiği kısmın bu yaşlarda özellikle esnek olduğunu ve kolay biçimlendirilebildiğini göstermektedir (Neumann,1993:78). Bu nedenle telaffuz bakımından iyi yetişmemiş bir öğretmenin bu görevi yapması sakıncalı görülmektedir.

**Ülke Bilgisi:** Ülke bilgisi konularında öğretmenlerin kültürler arası karşılaştırmaya olanak verecek düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bilgiler öğrencilerin öğrendikleri dilin konuşulduğu ülke insanlarını anlamaları, onlarla aralarında daha yakın ilişkiler kurmalarına olanak hazırlar.

**Yabancı Dil Öğretimi:** İlkokul pedagojisi kapsamında yabancı dil öğretim metotları konusunda bilgi ve beceriler, psikolinguistik konuları dikkate alınması gereken kriterlerdir.

Avrupa Konseyi'nin Kültürel İşbirliği Çalışma Grubu'nun ilkokulda yabancı dil eğitimi ile ilgili düzenlemiş olduğu Workshop'ta da öğretmenlerin çocukları yabancı

adetler, gelenekler, konusunda duyarlılaştırması gereği vurgulanmaktadır. Öğretmenin özellikle doğru telaffuz ve tonlamayı sağlayabilecek nitelikte bir dil yeterliğine sahip olması özelliği aranmaktadır(Report on Workshop 8A, 1992).

Öğretmenlerin ilkokulda yabancı dil öğretimi açısından yeterlik durumları, derslerde uygulanan yöntem ve teknikler, aktiviteler, materyaller ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu ile ilgili konularda okulların içinde bulunduğu koşulların belirlenmesi karşılaşılan problemlerin ortaya koyulması bakımından önem taşımaktadır. Bu konu ile ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalar azımsanmayacak sayıda öğretmenin erken yabancı dil derslerine geleneksel yabancı dil öğrenme-öğretme anlayışı ile yaklaşmakta oldukları, ilkokulda yabancı dil öğretimi açısından kendilerini yeterli görmedikleri, materyal sorunları olduğu belirlenmiştir(Haenisch, Thürmann,1994, Haenisch, 1996). Almanya'nın Hessen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein Westfalen , Sachsen ve Saarland eyaletlerinde de öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlar arasında, bu konuda kendilerini yalnız bırakılmış hissetmeleri, öğretimsel açıdan hedef ve içerikle ilgili belirsizlikler nedeni ile motivasyonsuzluk, ders sürelerinin azlığı ve programı yetiştirme kaygısı nedeni ile bu dersler- de gerekli görülen etkinliklere derslerde yeterince yer verilememesi, sınıfların kalabalık oluşu ve öğrencilere gereği gibi zaman ayıramama gibi konular yer almaktadır(Bildung und Wissenschaft, 4/1998).

**2.1.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretmenlerinin Nitelikleri ve Öğrenci Tutumları ile İlgili Araştırma ve Yayınlar :** Bu bölümde, yurt dışında ilkokulda yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalara yer verilmekte ve ilkokulda yabancı dil öğretiminin niteliğini etkileyen faktörlerden öğretmen, öğretmenin sınıf ortamında gerçekleştirdikleri ve bununla bağlantılı olarak, bunların öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkileri ile ilgili bulgular konu edilmektedir.

İlkokulda yabancı dil derslerinin etkililiği konusunda ilk araştırmalardan birisi Hilgendorf, Holzkamp ve Münzberg(1970) tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu bu araştırma sonucunda, erken yabancı dil dersinde öğrencilerin başarı ve

tutumlarının öğretmenlerin dersteki davranışları dolayısı ile büyük ölçüde sınıf koşullarından etkilendiği ortaya koyulmuştur. Başarı elde edilmesi için elverişli öğrenme koşullarının yerine getirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bühler (1972) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise ilkokul 4. sınıfta Fransızca dersi alan öğrencilerle, normal başlangıç yapan 5. sınıf öğrencileri karşılaştırılmışlardır. Araştırma sonucunda genellenabilir bulgu olarak, ilkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme yeteneğine sahip oldukları belirtilmiştir. Başarı elde edilmesi için gerekli olan elverişli öğrenme koşullarının yerine getirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Burstall, Clare ve diğerlerinin “İlkokulda Fransızca Dersi” başlığı altında(NFER Publishing Comp., Slough, Berks, 1974) İngiltere ve İskoçya(Wales) kapsamında on yıl süren deneme uygulaması ile ilgili (Burstall Report 1974, Sauer,1978) bulgular şu şekilde özetlenebilir: Uzun süreli araştırma sonunda önemli bir başarı artışı elde edilememiştir. Azınlık bir grupta ise Fransızca öğrenmenin olumsuz tutumlar oluşmasına neden olduğu saptanmıştır. Bu olumsuz bulguların ortaya çıkmasına neden olarak bazı faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler arasında en başta, öğretmenlerin optimal yeterliğe sahip olmamaları ve uygulanan ders metodu gelmektedir.

Sauer (1976,1977)'in Almanya'nın Nordrhein-Westfalen Eyaletinde Dortmund Kamen bölgesinde geleneksel ders yönteminin uygulandığı ilkokullarda 1865 öğrenci ve 35 öğretmen, Düsseldorf'ta audio-visuell yöntemin uygulandığı ilkokullarda 2044 öğrenci ve 28 öğretmen ve Stuttgart'ta 7 ilkokulda 1235 öğrenci ve 30 öğretmen kapsamında gerçekleştirmiş olduğu araştırma, Burstall(1974)'in yukarıda aktarılan “İlkokulda Fransızca” deneyimi adlı araştırma ile paralellik taşır. Her iki araştırmanın bulguları arasında bir karşılaştırma yapabilmek amacı ile bu araştırmada Burstall(1974)'in uygulamış olduğu tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özetle şöyledir:

Her iki bölgedeki öğrencilerin % 90'dan fazlası İngilizceyi okul dışında da kullanabileceklerini(%90,9-%92,1), ileriki yıllarda da İngilizce öğrenmek istediklerini(%92,7- %91,8), İngilizce konuşmaktan korkmadıklarını(%93,8- %91,4), İngilizce dersinde teyp kullanılmasından hoşlandıklarını(%90,2- %86,2) belirtmişlerdir. Ankette 30. soru olarak “İngilizce dersinde yapmaktan özellikle hoşlandığın nedir?” sorusu ile ilgili seçeneklere öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar yüzde sırasına göre şu şekildedir: Oyun oynamak(%93,2- %95,5), İngilizce şarkılar söylemek(%92,8- %90,7), teyp dinlemek(%89,6- %81,1) ve resim yapmak (%91,6- % 90,4), İngilizce konuşmak(%86,6- %83,3), İngilizce okumak(%75,9- %(70,4), resimler üzerinde konuşmak(%73,2- %67,6).

Doye ve Lüttge (1977)'nin gerçekleştirdikleri “İlkokulda İngilizce Dersine İlişkin Araştırmalar” başlığını taşıyan ve Braunschweig Deneyimi adı verilen çalışmada da bir araştırma projesinin sonuçları ele alınmaktadır. “İngilizce Dersine Erken Başlangıç” adlı proje konu ile ilgili literatürde önemli bir yer tutmaktadır. İlkokul üçüncü sınıftan, ortaokul yedinci sınıfa kadar olan devreyi kapsayan ve uzun süreli araştırma niteliği taşıyan bu araştırma sonucunda, yabancı dil dersine erken başlayan öğrencilerin İngilizce dersinde başarı durumlarının daha sonra başlayan diğer öğrencilerden yedinci sınıfa kadar daha ileri düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaya göre dersin etkililiği için gerekli öğrenme koşulları şu şekilde belirlenmiştir:

- 1) İngilizce öğretmenlerinin dil ve öğretim bilgisi açısından yeterli ve ilkokula özgü ders verme yeteneğine sahip olmaları,
- 2) Öğretim yöntemi ve içerik açısından orta öğretimde devamlılığın sağlanması,
- 3) Ders saatlerinin hafta içine yayılması.

Yukarıda değinilen araştırmalardan elde edilen bazı olumsuz sonuçlar ve örneğin İngiltere’de 1974 yılında ilkokulda yabancı dil öğretimi konusunda yapılan geniş çaplı bir araştırma sonucunda sekiz yaşındaki bir çocuğun üç-dört yılda öğrenebildiği Fransızca’yı

11 yaşında bir çocuğun iki yıl içinde öğrenebildiği gerekçesi ile bu durum erken yabancı dil öğretimi aleyhine bir delil olarak gösterilmiştir. Erken yaşta yabancı dil öğrenme konusundaki bu araştırmalar, geçmişte bu alanda yaşanan deneyimlerin geleneksel yabancı dil öğretim anlayışının ilkokulda da sürdürülmesi, bu dersleri verecek yeterli sayı ve nitelikte öğretmen bulunamaması ve mali nedenlerle başarılı olamadığını ortaya koymaktadır.

Sauer(1976,1977)'in yapmış olduğu ve yukarıda yer verilen araştırmadan uzun zaman sonra Sauer(1999)'in yine aynı ölçeği kullanarak 3900 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisine yönelik gerçekleştirmiş olduğu bir diğer araştırmadan elde edilen bulgular da şöyledir:

1. Öğrencilere uygulanan ölçeğe verilen yanıtlar, öğrencilerin genel olarak çok olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Notla değerlendirmenin yapılmadığı ve başarı baskısının olmadığı ilkokulda İngilizce derslerine yönelik tutumların dördüncü sınıf sonunda da olumlu olması, bu durumun tutumlar üzerine olumlu etkisi olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. “İngilizce dersi hoşuma gitmiyor” diyen öğrenci yüzdesi Nordrhein-Westfalen bölgesinde % 1,5, Stuttgart'ta ise % 1,2 dir.

2. Sınıf ve öğretmen etkisi beklendiği gibi büyüktür. Bulgular arasında sınıftan sınıfa farklılık gözlenmektedir. Bu durum, öğretmenin öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ve başarısında önemli rolü olduğu biçiminde açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda tutumlarla, sınıf değişkeni arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrenci yargıları % 68'i çok yüksek derecede önemli(0.01 düzeyinde), % 18'i çok önemli(0.001), % 3'ü önemli(0.05) derecede sınıf değişkeni ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgulara göre yargıların toplam % 89'u için sınıf etkisi ortaya koyulmuştur. Tutum ile sınıf etkisi arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki olmadığı belirlenen sadece üç madde bulunmaktadır. Bunlar “İngilizceyi okul dışında da kullanabileceğim”(19.madde) , “İngilizce konuşmaktan korkuyorum”(24.madde) ve “İngilizce dersinde oyun oynamak”(33. madde) tir.



3. Öğretim materyalleri öğretmen etkisi ile öğrencilerin tutum ve başarıları üzerinde etkili olabilmektedir. Nordrhein-Westfalen'deki öğrenciler, özellikle dördüncü sınıfta Stuttgart'taki öğrencilere göre daha olumlu tutum göstermektedirler. Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen "İlkokulda İngilizce dersini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki bir soruya Nordrhein-Westfalen bölgesindeki okullarda bu dersleri veren öğretmenlerin % 34,9'u çok olumlu, % 55,6'sı olumlu karşılarken, Stuttgart'taki öğretmenlerin % 41,4'ü çok olumlu, %41,4'ü olumlu karşılamaktadır. "Sizce kullandığınız ders kitabı İngilizce dersi için iyi bir temel oluşturmakta mıdır?" sorusuna ise Nordrhein-Westfalen bölgesindeki öğretmenlerin % 64,1'i, Stuttgart'ta ise % 3,3'ü "evet" yanıtını vermiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar durumu açıklamaya yardımcı olmaktadır. Nordrhein-Westfalen bölgesinde kısmen ilkokul için uygun öğretim yöntemlerini içeren bir program, kısmen de ilkokula özgü audio-visuell yönteme göre hazırlanmış programdan yararlanılmaktadır. Stuttgart'ta ise üçüncü sınıfta yabancı dil dersleri ilkokula göre hazırlanmış geleneksel programa göre işlenmektedir. Dördüncü sınıflarda ise bir İngiliz'in yardımı ile sadece 14 günde hazırlanmış ve çoğaltılarak dağıtılmış bir ders kitabı okutulmaktadır. Stuttgart'taki öğretmenlerin bu durum karşısındaki hoşnutsuzluğu soruya verilen yanıtlardan da anlaşılmaktadır. Öğretmenler dördüncü sınıf için hazırlanmış olan ders programı ve kitabından hoşnut değillerdir. Bu hoşnutsuzluk dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumlarının daha düşük düzeyde çıkmasına neden olmakta ve büyük olasılıkla dil dersindeki başarı durumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı sonuç Burstall(1974)'ün raporunda da bildirilmektedir.

4. Kız öğrenciler her durumda erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum sergilemektedirler. Bu durum özellikle Stuttgart'ta Nordrhein-Westfalen'de olduğundan daha belirgin bir biçimde gözlenmektedir. İngilizce konuşma % 8,8 , İngilizce okuma % 9,6 ve İngilizce şarkı söyleme %11 kızların erkeklere oranla daha fazla severek yaptıkları aktiviteler arasındadır. Sauer(1999) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olmaları ve dil öğrenmede daha başarılı sonuçlar elde etmeleri ile ilgili istatistiksel sonuçların diğer araştırmalarda da ortaya koyulmuş olduğundan söz etmektedir.



5. Tüm bu bulgulardan hareketle, makro ve mikro düzeyde var olan çerçeve koşullar, erken yaşta yabancı dil öğrenmede olası başarı durumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle Sauer(1999) aşağıda belirtilen önerilerde bulunmaktadır:

**“Yabancı dil öğrenmede gözle görülür bir ilerleme elde edilmek isteniyorsa, Doye(1977)'nin formüle etmiş olduğu şu çerçeve koşullar yerine getirilmelidir: (1) Nitelikli öğretmen, (2) ilkokula özgü öğretim metotları ve dersin öğrenmeye uygun biçimde organizasyonu ve (3)uygulamaların yöntem ve dil programı açısından ilkokuldan ortaöğretime devamlılığın sağlanması.”**

İngiltere ve Almanya’da gerçekleştirilen bu iki araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında ortaya şu sonuç çıkmaktadır: İngilizce öğrenen Alman öğrenciler, Fransızca öğrenen İngiliz öğrencilere göre, yabancı dil derslerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Dersler, öğrenciler tarafından korku ve başarı baskısından uzak olarak görülmektedir. Öğrenme motivasyonu yüksektir ve yabancı dil öğrenmekten zevk almaktadırlar. Öğrenme motivasyonu ve yabancı dil öğrenme isteğinin sürdürülebilmesi için gerekli koşullar şu şekilde belirlenmiştir:

- İletişim için birincil öneme sahip olan dinleme-anlama ve konuşma becerilerine öncelik verilmeli ve yabancı dilde okuma öğrenme sürecine çok erken başlanmamalıdır.
- Not ve ödev konularında baskıdan kaçınılmalıdır.
- Yaş düzeylerine uygun öğretim ilkeleri uygulanmalıdır.

Görüldüğü gibi, ilkokulda yabancı dil öğretimi alanında oldukça uzun bir geçmişe ve deneyime sahip olan çeşitli Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmalar, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin yaş grubu özelliklerinin dikkate alınması ve buna bağlı olarak ilkokula özgü yöntem ve tekniklere yer verilmesinin, ilkokulda yabancı dil derslerinin amaçlarını gerçekleştirmede önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırmanın

amacına bağılı olarak üzerinde durulması gereken bir diğer önemli nokta, başarı ve tutum üzerinde sınıf etkisinin yüksek düzeyde belirleyici olduğu ve bu farkın büyük ölçüde öğretmenin derste gösterdiği davranışlardan kaynaklandığının ortaya koyulmuş olmasıdır. Tüm bu bulgular ışığında, öğretmenlerin bu göreve uygun biçimde yetiştirilmelerinin öğretim hizmetinin başarıya ulaşmasında oynadığı rol daha iyi anlaşılmalıdır.

## 2.2. Türkiye'de Yapılan Araştırma ve Yayınlar

Bu bölümde Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve öğrencilerin yabancı dile ve yabancı dil derslerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri konu alan araştırmalar ayrı bir başlık altında, erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında yapılan yayın ve araştırmalar ayrı bir başlık altında ele alınmaktadır.

### 2.2.1. Yabancı Dile Yönelik Tutum İle İlgili Araştırma ve Yayınlar:

Türkiye'de yabancı dile yönelik tutumların incelendiği ilk araştırmalardan birisi Songün(1983:228-238) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma Doğu Anadolu Bölgesinde orta öğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerinin öğretim-öğrenme davranış ve ilişkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Anket yoluyla yapılan görüş belirlemesi sonucunda bazı önemli bulgular elde edilmiştir. Bunlar aşağıda özetlenmektedir:

1. Öğretmenler öğretme-öğrenme olanaklarını yetersiz bulmaktadırlar.
2. Öğrenciler anlatılan konuların güç olduğunu düşünmekte, verilen bilgilerin gerekli olduğuna inanmamaktadırlar.
3. Öğrencilerin öğretim yöntemlerini beğenmemesi durumunda, derse yönelik tutumları bundan olumsuz yönde etkilenmektedir.

Sebüktekin(1981:41) ise yabancı dil öğretimine olumlu giriş davranışı ile başlamak isteyen yetişkin bir öğrenciye bazı öneriler getirmiştir. Bu önerilerden biri de kendisine sunulan olanaklardan en uygununu seçerek yabancı dil öğrenmeye karar vermiş olmasıdır.

Burada önemli olan öğrenciye çeşitli öğrenme alternatiflerinin sunulması ve kendisine en uygununun seçilmesidir.

Ekmekçi(1983:109) yabancı dil öğretiminde birçok etmenin yabancı dile yönelik olumlu ya da olumsuz yönde tutum oluşmasına etkisi bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencinin öğrendiği dile ve bu dili konuşan toplumsal gruba ve kültüre yönelik tutumu, yaşı, eğitim ve kültür düzeyi, anne ve babanın yabancı dile ve bu dili konuşan topluma yönelik olumsuz tavır çocuğun yabancı dile yönelik tutumunu etkileyen faktörler arasındadır.

Sadık(1986:141-167)'ın yaptığı bir araştırma sonucunda da kişisel ve kültürel etmenlerle eğitim-öğretim ortamının, yabancı dile yönelik tutumları etkilediği ve öğrencinin yaşı ve düzeyi ile tutumu arasında ilişki bulunduğu belirlenmektedir.

Çetin(1990) anne ve babaların yabancı dile yönelik tutumlarının çocuklarının yabancı dil eğitimine ve yabancı dil derslerindeki başarısına nasıl yansıdığı konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmada anne-babaların yabancı dile yönelik tutumlarındaki farklılaşmayı eğitim düzeylerine göre incelemiştir. Ayrıca anne ve babanın eğitim durumlarına göre yabancı dile yönelik tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini de araştırmıştır.

Tokdemir(1992) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörler incelenmektedir. Araştırma kapsamında bu faktörler dilden kaynaklanan ve dil dışı faktörler olarak iki grupta ele alınmaktadır. Dil dışı faktörler arasında yaş, motivasyon ve öğretim yöntemi de yer almaktadır.

Kızıltepe(1998)'nin çalışma yeri olarak İstanbul'da dört ayrı okulu seçtiği tutum konusundaki bir diğer araştırmada uygulanan anket, İngilizlere karşı tutumlar, Amerikalılara karşı tutumlar, motivasyon yoğunluğu, araçlı oryantasyon, yabancı dillere duyulan ilgi, İngilizce öğrenimine karşı tutumlar, bütüncü oryantasyon, İngilizce sınıf endişesi, ailenin teşviki, İngilizce öğretmenim ve İngilizce dersim alt başlıklarından

oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket, Gardner(1985)'in yeniden düzenlediği Tutum Motivasyon İndeksi(AMI)'nden uyarlanmıştır. Okullardan ilki yabancı okul konumundaki bir Amerikan Okulu, ikincisi bir Anadolu Lisesi, üçüncüsü bir vakfa ait özel bir lise, dörüncüsü ise haftanın yedi günü eğitim veren bir dil okuludur. İlk üç okul, giriş sınavı ile Türkiye'nin her yanından öğrencileri kabul etmektedir. Sonuncu okul ise öğrencileri farklı toplumsal konumdan, meslekten, işten çeşitli insanların oluşturduğu İstanbul'un çeşitli bölgelerinden gelmektedirler. Yaşları 15-18 arasında olan deneklerin Türkiye'deki gençlik çağındaki öğrencileri temsil ettiğine inanılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların tüm ayrıntısına girmeden konumuzla doğrudan ilgili olarak değinilmesi gerekenler şunlardır: Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güdeleri daha yoğundur; genel olarak tüm dilleri ama özel olarak İngilizceyi öğrenmeye daha meraklıdır; İngilizce öğretmenlerine olan olumlu hisleri daha güçlüdür.

**2.2.2. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Araştırma ve Yayınlar:**  
Ülkemizde yabancı dil derslerinin ilköğretim 4. sınıfta başlatılması uygulamasına yeni geçilmiş olması nedeni ile bu alanda yapılmış araştırmalara literatürde fazla rastlanmamaktadır. Türkiye'de bu konuda yapılmış sınırlı sayıdaki araştırmalardan biri Özkardeş(1996)'in "Yabancı Dil Öğretiminin Yaygınlaştırılması, İlkokullarda İngilizce Öğretimi" başlığını taşıyan araştırmasıdır. Bu araştırma, 1996/1997 öğretim yılında İstanbul'da ilkokul düzeyinde İngilizce öğretimi veren on özel öğretim kurumunda bulunan İngilizce öğretmenleri ve bölüm başkanları ile karşılıklı görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Derslerde okutulan yabancı dil ders kitapları ile bu derslerde kullanılması istenen kitaplar arasında bir bağ olup olmadığının dikkate alınmadığı, dolaylı dil edinimi amaçlı programlara yer verilmediği, doğrudan öğretim amaçlı programa göre hazırlanmış ders kitaplarının takip edildiği belirlenmiştir.

2. Bir yandan yabancı dil öğretiminin bu yaş düzeyine uygun olarak salt öğrencilere yabancı dil zevkinin verildiği bir ortamda, oyunlar, şarkılara ağırlık verilmesi biçiminde düzenlenmesi gerekli görülürken, diğer taraftan bazı kurumlarda dilbilgisi kurallarının öğretilmesine yönelik uygulamalarla karşılaşmakta, bazen bu iki tür uygulamaya aynı kurumlarda bile rastlanmaktadır.

3. Konu seçimi, öğretim teknikleri ve etkinliklerin düzenlenmesinde yeterince bilinçli ve özenli davranılmadığı, kimi zaman bazı temel öğretim ilkelerinden uzaklaşıldığının gözlemlendiği belirtilmektedir.

Özkardeş(1996) bütün bu bulgular doğrultusunda, bugün ilkokullardaki mevcut dil öğretim programlarının göstermelik olmaktan ileri gitmediğini, öğrencilere yabancı dille tanışmanın dışında pek fazla bir yarar sağlayamadığını, bu yaş grubu öğrencilerine İngilizce öğretirken dikkate alınması ve uygulanması gereken dolaylı öğretimin uygulanmamasının bir sonucu olarak, yabancı dil ediniminin düşük düzeyde kalmakta olduğunu belirtmektedir.

İlköğretim 4 ve 5.sınıflarda yabancı dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalardan birisi de Çakır(1999)'ın Öğretmen Yetiştirmede Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'nda sunduğu "Küçüklerin Yabancı Dil Öğrenimi" adlı bildirisidir. Çakır(1999) bu bildiride yabancı dil öğretiminde çocuğun bilişsel ve dil dışı problem çözme süreçleri arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, bunun dil öğretimine yansıtılması gerektiğine işaret etmektedir. 8-10 yaşlarındaki çocukların kavrama düzeyleri ile bağlantılı olarak, onların nasıl öğrendikleri üzerinde durmaktadır. İsviçreli ünlü psikolog Piaget'nin yapmış olduğu sınıflamaya göre, ilkokul çocuklarının bilişsel gelişme sürecinde somut işlem evresinde bulduklarını ve bunun dinlemekten çok yaparak öğrenme anlamına geldiğine değinerek, bu yaş grubu çocukların kendi başlarına değil, grup içinde ve dili sevdikleri etkinliklerde kullanarak, deneyerek öğrendiklerinin altını çizmektedir. Enerjik olmaları nedeni ile de bu enerjilerinin bedensel olarak yapıcı bir biçimde yönlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Oyun ve müzik, şarkı ve ritmin çocuklara dil öğretimindeki gücünü

vurgulayan Çakır(1999) bildirisinde ayrıca çocukların sınıfta oynayabilecekleri oyunlara örnekler vermektedir.

İlköğretim 1. kademe yabancı dil dersleri konusunda bir diğer çalışma, Cirit(1999)'in "İlköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları" başlıklı bildirisidir. Bu bildiride, çocuğun nörolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmesi ile paralel olarak, bu derslerde uyulması gereken ilkelere dikkat çekilmektedir. Bu devrede hareketi seven çocukların oyun içinde, arkadaşları ile birlikte çeşitli yaşam tarzları arasından sosyal ve kültürel gerçekleriyle, öyküler ve oyun kahramanları ile bütünleştirilen öğretici aktivitelere yönlendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğretimine ilköğretimde başlanılmasının çocuğun dil gelişimi açısından kaçınılmaması gereken bir fırsat olduğu ve şu üç amacın unutulmaması gerektiği belirtilmektedir: Yapmak ve iletişim kurmak, kazanmak için oynamak, bulmak için oynamak , sözcükleri bulmak ve öğrenmek, öğrenmek için yapmak, yapmak için öğrenmek, söyleyerek yapmak ve yaparak söylemek. Cirit(1999) makalesinde yabancı dil öğretiminde görev alacak kişilere de değinerek, öğrencinin anadilini ve kültürünü hem de öğreteceği dili ve kültürünü, ayrıca öğretim metodlarını ve tekniklerini ayrıntılarıyla bilmek zorunda olduğunu dile getirmektedir.

Yavuz, Aydınoğlu ve Çubukçu(1999) ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde kullanılmak üzere ders kitabı ve yardımcı kaynaklar hazırlamak amacıyla başlatmış oldukları proje kapsamında bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma, projenin bölümlerinden birini oluşturmakta ve İngilizce öğretimi ile ilgili yöntem, kaynak, etkinlik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme konularında öğrencilerin tutum ve eğilimlerini saptamayı amaçlamaktadır. Temel eğitim 4 ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerinin başlatılması ile bağlantılı olarak ortaya çıkan sorunlar araştırmanın problemi kapsamında şu şekilde belirlenmiştir:

1. 10-11 yaş grubu Türk öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ile ilgili tutum, eğilim, beklenti ve gereksinimleri araştırılmalıdır.

2. Aynı konuda bu sınıflara İngilizce öğreten öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.

3. Bu araştırmalara bağlı olarak bir müfredat programı geliştirilmesi gerekmektedir.
4. Geliştirilen programa uygun dil ğretim yöntemlerinin belirlenmesi gerekmektedir.
5. Öğretmen ve öğrencilerin kullanmakta oldukları ders kitaplarına ve diğer materyallere ilişkin görüşlerinin alınması gerekmektedir.
6. Bu alışmalar ışığı altında yeni ders kitapları ve yardımcı kaynakların hazırlanması gerekmektedir.

Araştırmada veri toplamak amacı ile 50 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Likert tipi tutum leği lu dereceleme sistemi ile oluşturulmuştur. Uygulanan ölçekten elde edilen bulgular şu Şekilde özetlenebilir.

1. Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil becerilerini isteme oranlarına bakıldığında, % 64 oranla dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verdikleri görülmüştür.

2. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerinden en fazla istedikleri, ders kitaplarını çalışma(%71.5 her zaman, %23.8 bazan, %4.6 hiçbir zaman) dır.

3. Öğrencilerin tüm sınıfla birlikte öğrenmeyi isteme oranları, %66 'her zaman' , %24.2 'bazan', %9.8 'hiçbir zaman' dır. Küçük bir grup içerisinde öğrenmeyi isteme oranları, %31.4 'her zaman' , %50.2 'bazan' , %18.2 'hiçbir zaman' dır. Yalnız başına öğrenmeyi isteme oranları ise, %16.9 'her zaman', %37.7 'bazan' , %45.5 'hiçbir zaman' dır.

4. Öğrenciler İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadıkları ile ilgili soruya %29.2 oranında 'her zaman' , %41.3 oranında 'bazan' , %29.6 oranında 'hiçbir zaman' yanıtı vermişlerdir. "Yanlış yapsam bile İngilizce konuşmaktan hoşlanırım" tümcesi ile ilgili olarak da %68.9 her zaman, % 19.9 bazan, % 11.2 hiçbir zaman



demişlerdir. “Konuşulan her şeyi anlamasam bile İngilizce dinlemekten hoşlanırım” konusunda ise %53.6 her zaman, %31.2 bazen, %15.2 hiçbir zaman biçiminde yanıt alınmıştır.

5. Öğrenciler, yaptıkları hataların öğretmen tarafından düzeltilmesini %61.3 oranında ‘her zaman’, kendi hatalarını kendilerinin düzeltmelerini %65.1 oranında ‘her zaman’, hatalarının arkadaşları tarafından düzeltilmesini %10.5 oranında ‘her zaman’ istemektedirler.

6. Öğrenciler, İngilizce konuşan ülkeleri tanımayı, %78.3 oranında ‘her zaman’ istemektedir. Turistlerle konuşmak için İngilizce öğrenmek istediğini ise %62.2 ‘her zaman’ oranıyla göstermekte; yabancılarla mektuplaşmak için İngilizce öğrenmek isteme konusunda %35.7 oranında ‘her zaman’ istekli olduğunu belirtmektedirler.

7. Araştırmada elde edilen ilginç bir bulgu da şudur: Araştırmacılar anketi hazırlarken öğrencilerin İngilizce öğrenirken oyun oynama, şarkı söyleme, resim yapma, film izleme, öykü okuma, bilmece çözme gibi etkinlikleri yüksek oranda her zaman isteyebileceklerini varsaymışlardır. Öğrenciler ise bu tür aktiviteler yerine ders kitaplarını çalışarak İngilizce öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir (Oyun oynayarak öğrenmek isteyen %29.9 her zaman, %40.7 bazen, %29 hiçbir zaman; ders kitaplarını çalışmayı isteyenler %71.5 her zaman, %23.8 bazen, %24.7 hiçbir zaman). Bu konuda uzman görüşüne başvuran araştırmacılar, bu yaş grubunun yaptıkları işlerin ciddiye alınmasını istediklerini, “oyun” adı altında yapılan etkinliklerin bu anlamda yaptıklarının ciddi bir çalışma olmadığı biçiminde algılanma tehlikesine dikkat çekerek, Penny Ur(1994) “A Course in Language Teaching” adlı kitabında da yabancı dil öğretimi etkinliklerinin ‘oyun’ adı altında verilmesinin sakıncalarına değinildiğine işaret etmişlerdir. Uygulama çalışması sırasında okullarda öğrencilerin bu tür etkinliklere istekle katıldıkları, bu yolla daha kolay ve hızlı öğrendikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar, bu nedenle bu tür etkinliklerin öğrenci egosunu olumsuz etkilemeden programa katılabilmesi için sınıf içi çalışmaların ‘oyun’ adı altında değil, ‘etkinlik’ adı altında yapılması ve bu etkinliklere ders kitabı içerisinde yer verilmesini önermektedirler.

8. Öğrenciler İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmeyi %72.3 oranında 'her zaman' isterken, yeni kelimeleri ve bunların doğru okunuşlarını %90 oranında her zaman istemektedirler. Öğrencilerin yeni sözcükleri öğrenmeyi isteme oranı, dilbilgisi kurallarını öğrenmeyi isteme oranından yüksektir. Öğrencilerin bu eğilimleri aslında çağdaş dil öğretim yöntemleri ilkeleri ile de örtüşmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, dille ilgili kurallara ağırlık vermek yerine, iletişimin temel öğeleri olan sözcüksel birimlere yönelik etkinliklerin ön plana çıkarılmasının yararlı olacağını belirtmektedirler.

9. Öğrencilerin sınavlara ilişkin tutum ve eğilimleri incelendiğinde, başarı ölçme aracı olarak kullanılan sınavlara pek sıcak bakmadıkları, yazılı sınavlardan çok sözlü sınavları yeğledikleri görülmektedir. Öğrenciler, sınıfta yazılı sınav olmayı, %38.2 oranında 'her zaman' isterken, sözlü sınav olmayı %53.2 oranında istemektedirler. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin sınavlara yönelik tutumlarının pek olumlu olmadığını söylemek mümkündür. Bu bulgular ilkokulda yabancı dil derslerinin not korkusundan, başarı baskısından uzak bir biçimde verilmesi gerektiğini vurgulayan görüşle örtüşmektedir. Bu yaş grubu çocukların notla yapılan değerlendirme sonucu ortaya çıkan başarısız olma korkularının yabancı dil öğrenme isteğini olumsuz yönde etkilediği daha önce yabancı ülkelerde yapılan birçok araştırmanın da bulguları arasında yer almaktadır. Bu nedenle birçok ülkede ilkokulda yabancı dil derslerinde öğrenci başarısı not ile değerlendirilmemektedir.

Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar tarafından getirilen öneriler ise şunlardır:

1. Sözlü sınavlara ağırlık verilmeli veya sınıf içi çalışmaları sözlü sınav olarak değerlendirilmelidir.
2. Sınavlar öğrencilerin özgüvenlerini artıracak biçimde kendi düzeylerinde, bilmediklerini değil, bildiklerini ölçmeye yönelik olmalıdır.

3. Sınavlar ezbere dayalı bilgileri ölçme yerine, yabancı dilde iletişim kurma becerisini ölçecek şekilde hazırlanmalıdır.

10. Ödevlerle ilgili öğrenci tutum ve eğilimleri incelendiğinde evde yazılı ödev yapmayı % 47.5 oranında ‘her zaman’ isterlerken, evde sözlü alıştırma yapmayı %58.3 oranında ‘her zaman’ istemektedirler. Evde yazılı ödev yapmayı ‘her zaman’ isteme oranı %54.9 iken, evde sözlü alıştırma yapmayı ‘her zaman’ isteme oranı %65.6 dır. Öğrencilerin yazılı çalışmaları yapmaktan çok sözlü alıştırmaları tercih etmeleri dikkat çekici bir bulgudur. İlkokul düzeyindeki yabancı dil dersleri ile ilgili literatürde özellikle başlangıçta yazıya ağırlık verilmemesi, derslerin başlangıçta konuşma ağırlıklı olmasının gerekliliği ilkesinin özellikle altının çizildiği hatırlanacak olursa bu sonucun elde edilmesi şaşırtıcı değildir.

Bu bulgulara dayalı olarak araştırmacıların getirmiş oldukları öneriler ise şunlardır:

1. Sözlü sınavlara ağırlık verilmeli veya sınıf içi çalışmaları sözlü sınav olarak değerlendirilmelidir.
2. Sınavlar öğrencilerin özgüvenlerini artıracak biçimde kendi düzeylerinde, bilmediklerini değil bildiklerini ölçmeye yönelik olmalıdır.
3. Sınavlar ezbere dayalı bilgileri ölçmek yerine, yabancı dilde iletişim kurma becerisini ölçecek şekilde hazırlanmalıdır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır.

#### 3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, araştırma konusu olan geçmişte ya da halen varolan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı araştırma yaklaşımlarıdır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır; araştırmacının yapması gereken, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir(Karasar, 1995;77). Bu araştırmaya temel olan değişkenlerle ilgili olarak halen var olan durumun belirlenerek, olduğu şekliyle betimlenmesinin amaçlanması, tarama modelinde bir araştırma yaklaşımını gerektirmektedir.

#### 3.3. Evren

Araştırmanın evrenini, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki resmi ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında yabancı dil derslerini veren yabancı dil öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini oluşturan ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında yabancı dil dersi öğretmeni gereksinimi tam karşılanamadığından, öğretim yılı boyunca bu okullarda ders veren öğretmen sayılarının sık sık değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2000-2001 öğretim yılında evreni oluşturan öğretmen sayısına ilişkin istatistik veriler elde edilmesi mümkün olamamıştır.

### 3.4. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İzmir Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı Balçova, Bornova, Buca, Karşıyaka, Konak İlçelerindeki resmi ilköğretim kurumlarında 2000-2001 öğretim yılında 4 ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerine giren İngilizce öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma sırasında ilgili ilköğretim okullarında yabancı dil dersi olarak sadece İngilizcenin okutulmakta olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, erken yaşta yabancı dil öğretimi, "İngilizce" dersi kapsamında ele alınmıştır. Yalnızca bir ilköğretim okulunda mevcut olan Almanca dersi, tek örnek olması nedeni ile kapsam dışında tutulmuştur. Fransızca dersi, uygulamanın yapıldığı 2000-2001 öğretim yılında resmi hiçbir ilköğretim kurumunda okutulmamaktadır.

Örneklemin belirlenmesinde alınan ölçüt, bu ilköğretim okullarında yabancı dilde tek seçenek olarak okutulan İngilizce dersi öğretmenleri ile öğretmen açığı nedeniyle yine bu derslere giren Fransızca öğretmenleri ve bunların ders verdikleri 4 ve 5. sınıfların seçilmesi olmuştur. Yabancı dil derslerine giren, fakat asıl branşı yabancı dil olmayan öğretmenler ve asıl mesleği öğretmenlik olmayanlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Bu kapsamda, branşı İngilizce olan öğretmen sayısı 65, asıl branşı Fransızca olan öğretmen sayısı 8 dir. Uygulama sonrasında, öğretmenlere ait kişisel bilgiler incelendiğinde, asıl branşı Fransızca olan yalnızca bir öğretmen dışında tüm öğretmenlerin öğretmenlik formasyonları olduğu görülmüş ve bu nedenle formasyonu olmayan bir Fransızca öğretmeni örneklem dışında bırakılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen sayısı toplam 72 olarak belirlenmiştir. Örneklemini oluşturan öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu, araştırmanın gerçekleştirildiği 50 ilköğretim okulunun adları ve bağlı olduğu ilçeler, Ekler bölümünde yer almaktadır(Ek:IX).

Araştırmacı, 2000-2001 öğretim yılı boyunca örnekleme oluşturan her bir öğretmeni öğretmenin programı elverdiğince, ders verdiği 4 veya 5. sınıf ve bu sınıfların değişik şubelerinde gözlemeye çalışmış ve böylece aynı öğretmeni farklı sınıflar içerisinde gözleme ve değerlendirme fırsatı yaratmayı amaçlamıştır.

Öğrenci örnekleminin belirlenmesinde alınan ölçüt ise şu olmuştur: Her bir öğretmenin ders verdiği sınıf ve şubelerden bir tanesinde öğrencilere tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu kapsamda örnekleme oluşturan öğrenci sayısı 2456 olmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmen ve öğrenci özellikleri ile ilgili bilgilere, aşağıda ayrı bir başlık altında yer verilmektedir.

3.4.1.Örnekleme ve Özellikleri : İzmir Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı Balçova, Bornava, Buca, Karşıyaka ve Konak ilçelerindeki resmi ilköğretim kurumlarında gerçekteşirilen bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve öğrencilerin özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmektedir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine, cinsiyetlerine göre dağılımları ile örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıflarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları ile ilgili bilgiler şu şekildedir.

a. Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı: Eğitim Fakóltesi Yabancı Diller Bölümü(İngilizce) mezunu olan öğretmenler, örnekleme yaklaşık üçte iki gibi yüksek bir oranla temsil etmektedir. Geriye kalan üçte biri ise Yabancı Diller Yüksek Okulu(İngilizce), Edebiyat Fakóltesi Yabancı Diller Bölümü(İngilizce) mezunu öğretmenler ve asıl branşı Fransızca olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Fransızca öğretmenlerinin beşi Eğitim Fakóltesi, ikisi Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunudur. Ancak asıl branşı Fransızca olan öğretmenler ayrı bir grupta toplanmışlardır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı aşağıda Tablo(3.1)'de verilmektedir.

Tablo 3.1

## Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	%
Edebiyat	6	8.3
Eğitim	52	72.2
Yabancı Diller	7	9.7
Fransızca	7	9.7
Toplam	72	100

Tablo(3.1)'de Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin(%72.2) örneklemin yarıdan fazlasını temsil ettiği görülmektedir. Edebiyat Fakültesi(%8.3), Yabancı Diller Yüksek Okulu(%9.7) ve Fransızca(%9.7) grubundaki öğretmenler, sayı olarak hemen hemen birbirine eşit durumdadır ve üçünün toplamı, çoğunluk grubu oluşturan Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen sayısının yaklaşık yarısı kadardır.

b. Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı: Örnekleme yer alan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde deneyim sürelerine göre beş grupta toplanmaktadır. Bunlar, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla süre ile öğretmenlik yapmış olan öğretmenlerdir. Beş grup arasında, mesleki deneyimi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenler örneklemin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Bunu sırası ile mesleki deneyimi 16-20 yıl, 6-10 yıl ve 1-5 yıl arasında değişen öğretmenler izlemektedir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin meslekteki deneyim sürelerine göre dağılımı ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıdaki Tablo(3.2)'de verilmektedir.



**Tablo 3.2**  
**Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı**

Deneyim Süresi	N	%
1-5 yıl	5	6.9
6-10 yıl	9	12.5
11-15 yıl	10	13.9
16-20 yıl	17	23.6
21 yıl ve fazla	31	43.1
Toplam	72	100

Mesleki deneyim süreleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, örneklemini %6.9 oranı ile en küçük oranda temsil etmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl (%12.5) ve 11-15 yıl (%13.9) deneyimi olan öğretmenler izlemektedir. Örneklemin yaklaşık dörtte biri kadarı(%23.6) ise 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer deneyim süreleri ile karşılaştırıldığında, örnekleminde çoğunluğu(%43.1), 21 yıl ve daha uzun süredir bu mesleğin içinde olan öğretmenler oluşturmaktadır.

c.Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı: Örneklemini oluşturan toplam 72 öğretmenden 63'ü kadın, 9'u erkektir. Kadın öğretmenler %87.5 oranı ile büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Erkek öğretmenler ise %12.5 oranı ile örneklemin ancak yedide biri kadarını temsil etmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo(3.3)'de verilmektedir.

**Tablo 3.3**  
**Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kadın	63	87.5
Erkek	9	12.5
Toplam	72	100

d.Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı: İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme toplam 2456 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yarısından fazlası 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımları ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo(3.4)'de verilmektedir.

Tablo 3.4

Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
4. Sınıf	1331	54.2
5. Sınıf	1125	45.8
Toplam	2456	100

Tablo(3.4)'de de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan toplam 2456 öğrenciden 1331'i 4.sınıfta, 1125'i de 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. İki sınıfı temsil eden öğrenci sayıları birbirine oldukça yakındır. Yüzde olarak incelendiğinde, örneklemin %54.2'sini 4. sınıf öğrencileri, %45.8'ini de 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

e. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı: Örnekleme oluşturan 2456 öğrenciden 1185'i kız , 1271'i erkektir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha az sayıda olmakla birlikte, iki grupta birbirine oldukça yakın sayıda öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrenciler örneklemin % 48.2'ini, erkek öğrenciler ise % 51.8'ini temsil etmektedir. Bu konu ile ilgili dağılımlar Tablo(3.5)'de verilmektedir.

Tablo 3.5

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	1185	48.2
Erkek	1271	51.8
Toplam	2456	100

Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre ayrı ayrı dağılımlarının yanısıra, 4 ve 5. sınıflarda kız ve erkek öğrencilerin hangi sayı ve oranda temsil edildikleri ile ilgili bilgilere de aşağıda Tablo(3.6)'da ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 3.6

Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Sınıf 4	N	612	719	1331
	Sınıf %	46.0	54.0	100.0
	Cinsiyet %	51.6	56.6	54.2
Sınıf 5	N	573	552	1125
	Sınıf %	50.9	49.1	100.0
	Cinsiyet %	48.4	43.4	45.8
Toplam	N	1185	1271	2456
	Sınıf %	48.2	51.8	100.0
	Cinsiyet %	100.0	100.0	100.0

### 3.5. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada öğretmenlerin sınıf-içi öğretmenlik davranışları ile ilgili verilerin toplanmasında gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu alt bölümde, gözlem tekniği, türleri, geçerliği, güvenirliği konularında bilgilere yer verilmektedir.

3.5.1. Gözlem Tekniği : Sınıf ortamının bir kara kutu olmaktan kurtarılması, böylece program akışı içinde neler olduğu, bununla ilgili olaylar ve durumların ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmalar gözlem yapmayı gerektirmektedir. Bouty(1952), gözlemin olaylar arasındaki nitel ve nicel olası bağlantıların bulunmasına ve onların istenen biçimde etkilenmesine olanak sağladığını belirtmektedir(Karasar, 1995:157).

Gözlem, eğitim alanında yapılan araştırmalarda önemli bir veri toplama tekniğidir. Patton(1990:202) gözlemin amacını “gözlenen durumun tanımlanması” olarak ifade etmektedir. Bu nedenle bu tür araştırmalarda gözlem tekniği kullanılmaktadır (Robson,1993).

Patton(1990:203-205) veri toplama tekniği olarak kullanılan gözlemin avantajlarını Şu Şekilde belirtmektedir:

1. Araştırmacı araştırma konusu olan program içeriğini daha iyi anlayabilir.
2. Araştırmacının araştırma konusu ile ilgili durumu anlamak ve yorumlamak için doğrudan kaynak oluşturur.
3. Gözlemciler, programı uygulayan personel hakkında görüşme tekniği ile elde edilmesi mümkün olmayan bilgiler elde edebilirler.

Gözlemin amacına bağlı olarak, farklı gözlem teknikleri uygulanmaktadır. Gözlem teknikleri ile ilgili yapılan sınıflamalardan birisi ‘yapılandırılmış’ gözlem, diğeri ‘yapılandırılmamıŐ’ gözlemdir. Yapılandırılmış gözlem, sınıf içi davranışların önceden belirlenmiş kategorilere göre kaydedilmesi ile gerçekleştirilir. Bu tür bir sistem, sınıfların karşılaştırılması amacı ile sayısal veri elde edilmesi için elveriŐlidir(Mc.Cormick, James, 1984:187).

Öğrenme ürününden çok, süreçle ilgili olan yapılandırılmış gözlem tekniği kullanımının gerekli olduğu durumla ilgili olarak Eggleston, Galton ve Jones(1975) üç farklı amaçtan söz etmektedir:

1. Süreç: Süreçle ilgili bir tanım ortaya koymak.
2. Karşılaştırma: Bir sınıf veya öğretmeni diğeri ile karŐılaŐtırmak.
3. Süreç-Ürün: DavranıŐla ilgili çıktıda görülen ölçülebilir deđiŐmeyi saptamak.

Bu amaçlardan her biri, program değerlendirmede önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmanın bir boyutu, öğretmenlerin sınıf içi öğretmenlik davranışlarının gözlenerek, öğretmenin etkililiğinin belirlenmesi, diğer boyutu ise öğretmen davranışlarına bağlı olarak öğrencilerin tutumlarında farklılık olup olmadığının ortaya koyulmasına yöneliktir. Bu tür bir araştırma, yukarıda da belirtildiği gibi hem öğretimin 'süreç' boyutunu ilgilendirmekte, hem de farklı sınıfları 'karşılaştırma' amaçlı durumla benzerlik göstermektedir.

Gözlemin amacına bağlı olarak farklı gözlem teknikleri kullanıldığı, daha önce yukarıda belirtilmişti. Her sistemde araştırmanın odak noktası ve davranış kategorilerinin türü, hangi davranışların örnekleme alınacağı ile ilgilidir. Mc.Cormick ve James(1984:188) davranış örnekleminin, bilinen sınıf davranışlarının gözlemlenebilir biçimde ifade edilmesi şeklinde olabileceği gibi, hangi davranışların önemli olduğunu gösteren öğretim programının hedeflerine de dayandırılabilceğini ve aşağıda yer verilen üç sistemin oluşumunda da yapılandırılmış gözlem ölçeğinin yer aldığını belirtmektedir:

1. Sinyal Sistem: Olayların görülmesi ile ilgilidir. Davranışın ne zaman ortaya çıktığı önemli değildir.
2. Kategori Sistem: Davranışların belirli zaman aralıkları ile kodlanmasına olanak verir.
3. Derecelendirme Ölçeği: Ölçekte yer alan maddelerle ilgili sonuç çıkarmayı içeren bir yargı ifade eder.

Sinyal sistem, gözlenmek istenilen bir davranış, örneğin öğretmenin 'soru sorma' davranışını gösterip göstermediği ile ilgili olmaktadır. Bu davranışın ne zaman ve hangi sıklık derecesinde gösterildiği üzerinde durulmamaktadır. Sadece davranış her ortaya çıktığında bir çizgi veya çetele işareti biçiminde kaydedilmektedir. Kategori sistemde ise gözlenmek istenen davranış, bir zaman çizelgesi üzerinde işaretlendiği için öğretmenin o davranışı kaç kez, hangi sıklıkla ve hangi sıra ile gösterdiğini belirlemek mümkün olmaktadır.

Araştırmalarda gözlem sırasında kullanılacak sistemin seçimi, araştırmanın amacına bağlı olmaktadır(Sanford, Emmer, 1988). Bu araştırmada gözlenmek istenen şey, bir davranışın ortaya çıkıp çıkmadığından çok, gözlenecek davranışın etkililiği ile ilgilidir. Derecelendirme ölçekleri, öğretmen davranışlarının etkililiği hakkında bir yargıda bulunmayı gerektiren durumlarda kullanılması uygun olan gözlem araçlarıdır(Sanford, Emmer, 1988). Bu nedenle araştırmada, yukarıda belirtilen yapılandırılmış gözlem sistemlerinden üçüncüsü olan ‘Dereceleme Ölçeği’ denilen ve üzerinde gözlenen davranışın niteliği hakkında bir yargı içeren sistem uygulanmıştır. Gözlem ölçeği üzerinde gözlenecek davranışlarla ilgili olarak “iyi” , “orta” ve “zayıf” seçenekleri yer almaktadır.

Gözlem metodunun bir diğer sınıflaması ise “katılımcı gözlem” ve “katılımcı olmayan gözlem” biçimindedir. Katılımcı gözlem, gözlemcinin gözlemeyi hedeflediği aktivitelere bizzat katılımı ile gerçekleştirilir. Daha çok etnografik amaçlı araştırmalarda kullanılan bir tekniktir. Katılımcı olmayan gözlemde ise gözlemci grup aktivitelerinin dışındadır(Cohen,Manion,1989:125). Gözlemci, sınıfın arkasında oturarak yapılandırılmış gözlem formu denilen ve önceden belirlenmiş davranış birimleri veya davranış kategorilerinin yer aldığı ölçek üzerinde gözlenmek istenen öğretmen, öğrenci davranışlarını veya öğretmen-öğrenci etkileşimini kaydeder.

Gözlem tekniğinin avantajları yanında dezavantajları da vardır. Örneğin, gözlenen kişilerin gözlem sırasında durumdan etkilenmeleri söz konusu olabilir. Ancak araştırmamızda öğrencilerin yaşlarının küçük olması, bu açıdan bir avantaj yaratmaktadır. Küçük yaştaki öğrencilerle sınıf ortamında gözlemci olarak yaşadığı deneyimleri aktaran King, bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Küçük çocukların sınıflarındaki bir yetişkini bir başka öğretmen veya yardımcısı olarak kabul ettiklerini gördüm. Bu nedenle bir yetişkinin gözlemci olarak sınıfta olması zorluk yaratmaz. Özellikle fiziksel uzaklık ile sosyal mesafe korunmalıdır. İkinci olarak, çocukların ne yaptıkları ile ilgilenilmemeli, onlarla konuşulmamalıdır. Bana bir şey söyledikleri zaman, nazikçe gülümsemekle yetindim, gerekirse öğretmene sormalarını söyledim.

**Çok önemli bir şey de göz kontağı kurmaktan kaçınmaktır. Eğer sen bakmazsan görülmezsin!”**

(Cohen & Manion,1989:127).

Bu araştırmada araştırmamanın amacına bağlı olarak, katılımcı olmayan gözlem metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yaşlarının küçük olması da gözlem metodu açısından bir avantaj olarak görülebilir. Araştırmacı gözlem sırasında en arka sırada oturarak, öğrencilerle kontak kurmamaya özen göstermiştir. Gözlem yaparken yaşadıkları, King'in yukarıda aktarmış olduğumuz deneyimleri ile benzerlik taşımaktadır. Öğrencilerin sınıfta bulunan yabancıyı algılamaları genelde hep aynı olmuştur: Öğrenciler gözlemciyi ya stajyer öğretmen ya da müfettiş olarak nitelendirmişlerdir.

a. Gözlem Tekniğinin Geçerliği ve Güvenirliği: Gözlem tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda önemli konulardan biri de gözlemin geçerliği ve güvenirliği olmaktadır. Yapılandırılmış gözlem tekniğinin en güçlü yanlarından birisi güvenirliğidir. Ancak bu gözlenecek davranışların iyi tanımlanması ile olanaklıdır. Croll(1986) ve Galton(1994) gözlenecek davranış kategorileri ve kriterlerin, gözlemcinin kişisel eğilimlerinden etkilenmesine fırsat vermeyecek biçimde önceden açık bir biçimde tanımlanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle de gözlem aracı, hazırlayan kişiler dışındaki kimseler tarafından uygulanacaksa, araştırmacılar arası uzlaşma sorunu ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle gözlenmesi hedeflenen davranışların herhangi bir yoruma fırsat vermeyecek biçimde açık ve anlaşılır bir dille belirtilmesi, gözlem aracının geçerliği ve güvenirliği bakımından önem taşır.

Croll(1986) yapılandırılmış gözlem tekniğinin temel özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

1. Gözlemin amaç veya amaçları, veri toplama işlemi öncesinde açıkça belirlenmiştir.
2. Davranış veya davranış kategorilerinin tanımlanması ve olayların sınıflanmasında kullanılacak kriterler, açık ve kesin bir biçimde belirlenmiştir.



3. Sayısal olarak temsil edilebilir ve hesaplanabilir veriler ortaya koyar.
4. Belirlenmiş olan davranışlar, gözlem sırasında her bir gözlemcinin belirli olayları bir başka gözlemci ile benzer biçimde kaydetmesine olanak sağlar.

Gözlem ölçeğinde yer alan davranışların, açık bir biçimde önceden ortaya koyulmuş olması, yukarıda da belirtildiği gibi gözlem tekniğinin geçerliği ve güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Sınıf yaşantısını açık bir biçimde tanımlayıcı nitelikte kriterler kullanılması, bu tekniğin objektifliği ve gözlemcilerin kişisel eğilimlerinden etkilenmemesi açısından önemlidir. Bu durum, başarılı bir sistematik gözlem için gerekli olan gözlemciler arası uzlaşmanın yüksekliği için önemli bir koşul olmaktadır. Güvenirlik, iki gözlemci arasındaki korelasyon ile sağlanır. Bu tür güvenirlige, yargılar-arası güvenirlilik (inter-judge reliability) denilmektedir. Güvenirlik, tek gözlemcinin aynı davranışı farklı zamanlarda aynı şekilde gözlemesine bağlı olarak da ölçülebilir. Bu ise yargı-içi güvenirlilik (intra-judge reliability) olarak adlandırılmaktadır(Cormick & James, 1984:173). Amaç, her bir gözlemcinin etkisinin azaltılarak, iki gözlemcinin aynı davranışı belirli bir sınır içerisinde, benzer davranış kategorileri içinde gözlemesini ve kaydetmesini sağlamaktır.

### 3.6. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler: 1. Sınıf-İçi Öğretmen Davranışlarını Gözlem Ölçeği, 2.Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler Anketi, 3. Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Bu araçların hazırlanması, geçerlik-güvenirliliği ve uygulanması ile ilgili ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

3.6.1. Sınıf-İçi Öğretmen Davranışlarını Gözlem Ölçeği: Sınıf içi öğretmen davranışlarının gözlenmesinde kullanılacak olan ölçek geliştirilmeden önce, ilgili literatürde gözlem tekniği ile ilgili çeşitli yayınlar, araştırmalar ve bu amaçla oluşturulmuş gözlem ölçekleri incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin sınıf içi öğretmenlik davranışlarını içeren 35 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur(EK-I).

a. Gözlem Ölçeğinin Geçerliği ve Güvenirliği: Araştırmada kullanılan gözlem ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği ile ilgili olarak yapılan tüm analizlere aşağıda daha ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Gözlem ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla, araştırmacı danışmanı ile önceden belirlenen ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında yabancı dil derslerine birlikte girerek öğretmenlerin sınıf-içi öğretmenlik davranışlarını gözlemiştir. Gözlemler, her iki gözlemcinin aynı derste ve aynı anda birbirinden bağımsız olarak gözlem formunu doldurması şeklinde gerçekleştirilmiş ve bu işlem, her iki gözlem arasında korelasyon sağlanıncaya kadar tekrarlanmıştır. Yapılan ortak gözlemlerden sonra iki gözlemcinin gözlemleri arasındaki korelasyon .95 olarak bulunmuştur.

Yapılan ilk gözlemlere dayanılarak gözlem ölçeğinin geçerliği de saptanmıştır. Gözlem ölçeğinin geçerliğinin saptanması aşamasında aşağıda belirtilen işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Gözlem ölçeğinde yer alan her bir madde ile gözlenen öğretmenlerin almış oldukları toplam puanlar hesaplanmıştır.

2. Gözlenen her öğretmenin toplam puanı ile gözlenen her bir maddeden aldıkları puan arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

3. Bu işlemin sonucu elde edilen madde-test korelasyonu, gözlem ölçeğinin ayrıcalık gücünü vermekte ve böylece ölçeğin madde geçerliği saptanmış olmaktadır. Elde edilen bu değerlerin 0.20'nin altında olmaması gerekmektedir. Gözlem ölçeğinin madde ayrıcalık güçleri tablo halinde gösterilmektedir(EK-II).

Öğretmen davranışlarının önceden belirlenmiş kategorilere göre gözlenerek kaydedilmesi işlemine dayanan yapılandırılmış gözlem aracı niteliğindeki ölçekte, “iyi”, “orta”, “zayıf” seçeneklerini içeren üç aralıklı dereceleme sistemi kullanılmıştır. Üç aralıklı dereceleme sistemine göre hazırlanan 35 maddelik gözlem ölçeğinden bir

öğretmenin gözlem sonucunda alabileceği en yüksek puan 105, en düşük puan ise 35 olmaktadır.

Gözlemler sonucunda elde edilen ham puanlar standartlaştırma işleminden geçirilerek, öğretmenlerin almış oldukları gözlem puanlarına göre “etkili” ve “etkisiz” olarak gruplanması sağlanmıştır. Buna göre, 91 puan ve üstünde alan öğretmenler etkili, 90 puan ve altında alan öğretmenler etkisiz olarak nitelendirilmişlerdir.

**3.6.2. Tutum Ölçeği:** Sınıflar arasında öğretmen etkisi nedeni ile öğretimin niteliğinde ortaya çıkan farkların, öğrencilerin tutumları üzerine etkisi bu araştırmanın bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin yabancı dile ve yabancı dil dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında şu aşamalar yer almaktadır:

1999-2000 Öğretim Yılı başında Balçova, Buca, Bornova, Karşıyaka ve Konak ilçelerine bağlı çeşitli ilköğretim okullarındaki 4 ve 5.sınıf öğrencilerine bir kompozisyon yazdırılarak yabancı dil ve bu dersle ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya koymaları sağlanmıştır. Bu kompozisyonlardan elde edilen bilgilere ve tutum konusunda yapılan literatür taramasına dayanılarak bir madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra Likert tipi seçeneklerin yer aldığı üç aralıklı 46 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır(EK-III). Bu maddelerin yarısı olumlu yarısı olumsuz cümlelerle ifade edilmiştir. Ölçekte cevap şıkları “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” seçeneklerinden oluşmakta ve olumludan olumsuz 3-1 puan arasında değerlendirilmektedir.

a) Tutum Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği: Ölçek, bu ilk hali ile program geliştirme, yabancı dil öğretimi alanında uzman kişiler ve yabancı dil öğretmenleri tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri\* alındıktan sonra ilk eleme ve düzeltmeleri yapılmıştır.

Yapılan inceleme ve geliştirmeler sonucunda, 20'si olumlu, 18'i olumsuz toplam 38 maddelik deneme formları oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının

yapılması amacı ile deneme formları Yavuz Selim İlköğretim Okulu ve Özkanlar İlköğretim Okulu 4 ve 5. sınıf düzeyindeki altı farklı sınıfta toplam 237 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Deneme örneklemini üzerinde yapılan madde analizinde, madde-ölçek korelasyonu .40' in altındaki 27. Madde çıkarılmıştır(EK-IV). Daha sonra faktör analizi yapılarak, ölçekte yer alan maddelerin, üç faktör grubuna dağıldığı görülmüştür. Bu faktör grupları ve maddeler, tablo halinde ekler bölümünde gösterilmektedir(Ek-VI). Buna göre düzenlenen ölçekte, bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 111 olabilmektedir. Ölçeğin iki yarı güvenirliği, Spearman Brown formülüne göre hesaplanmış ve .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise, .89 olarak belirlenmiştir(EK-V).

3.6.3. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler Anketi: Araştırma kapsamında ilköğretim okulları 4 ve 5. sınıfta yabancı dil derslerini veren öğretmenlerin bazı nitelikleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla bir kişisel bilgiler anketi oluşturulmuştur. Ankette yer alan sorular, öğretmenin mezun olduğu okul, öğretmenlik mesleğinde deneyim süresi, formasyon durumu, cinsiyeti ve asıl branşı İngilizce öğretmenliği değilse yabancı dili nerede, ne kadar sürede öğrendiği ile ilgili konuları içermektedir(EK-VII).

- 
- \* 1. Prof.Dr.Özcan Demirel. H.Ü. Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü  
2. Doç.Dr.Asuman Seda Saracaloğlu. E.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü  
3. Yrd.Doç.Dr. Mehmet Ali Yavuz. D.E.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu  
4. Yrd.Doç.Dr.Halim Akgöl. D.E.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
5. Yrd.Doç.Dr.İrfan Yurdabakan. D.E.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
6. Yrd.Dr.Haluk Özcan. D.E.Ü.Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü  
7. Yrd.Doç.Dr.Hanife Güven. D.E.Ü. Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü  
8. Yrd.Doç.Dr.Fazilet Ciritli. D.E.Ü. Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü  
9. Gülay Zorlu. Yavuz Selim İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni  
10. Anaca Ergül. Özkanlar İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni

### 3.7. Çözümleme Teknikleri

Araştırma sonunda elde verilerinin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki işlemler şunlardır: Araştırmanın birinci, ikinci, dördüncü, altıncı alt problemlerine ilişkin verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde oranlarından yararlanılmıştır. Üçüncü alt problemin çözümünde tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmıştır. Beşinci alt problem, tek yönlü varyans analizi ve Duncan testi ile çözümlenmiştir. Yedinci alt problemin çözümünde ise bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sekizinci alt problemi ile ilgili verilere bağımsız gruplar için t- testi, gruplar arası karşılaştırma sırasında iki yönlü varyans analizi ve Duncan testi uygulanmıştır. Dokuzuncu alt probleminin çözümü, t- testi ve iki yönlü varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ve istatistiksel işlemlerin uygulanması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri sırasına göre ele alınarak her biri ile ilgili yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.1. Birinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi ile, “ilköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için, önce gözlem ölçeğindeki öğretmenlik davranışlarını içeren her bir maddeden ayrı ayrı olmak üzere toplam 35 maddeden 72 öğretmenin üçlü dereceleme sistemine göre aldığı puanlar hesaplanmıştır. Böylece her bir maddedeki öğretmenlik davranışını “iyi”, “orta” ve “zayıf” derecede yerine getiren öğretmen sayıları belirlenmiştir. Daha sonra her maddeden “iyi”, “orta” ve “zayıf” puan alan öğretmenlerin frekans ve yüzde oranları çıkarılmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.1)’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1

## Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Davranışlarını Gösterme Dereceleri

Gözlenen Davranış		Gözlenen Davranışı Gösterme Derecesi		
		İyi	Orta	Zayıf
1.Dersi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde başlatma	f	59	12	1
	%	81.9	16.6	1.4
2.Derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme	f	59	12	1
	%	81.9	16.6	1.4
3.Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini açıklama/gösterme	f	61	11	-
	%	84.7	15.2	
4.Yeni öğrenme konusu ile önceki arasında bağ kurma	f	61	10	1
	%	84.7	13.8	1.4
5.Açık ve anlaşılır yönerge verme/ açıklama yapma	f	62	10	-
	%	86.1	13.8	
6.Tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama	f	51	20	1
	%	70.8	27.7	1.4
7.Öğrencilerle ilgili olumlu beklentilerini yansıtma	f	49	20	3
	%	68.0	27.7	4.1
8.Belirli aralıklarla sorular yönelterek öğrencilerin kaydettikleri ilerlemeyi izleme	f	55	17	-
	%	76.4	23.6	
9.Sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme	f	59	13	-
	%	81.9	18.0	
10.Dersin hızını ve akışını öğrencilere göre ayarlama	f	62	10	-
	%	86.1	13.8	
11. Zamanı etkili bir biçimde kullanma	f	55	16	1
	%	76.4	22.2	1.4
12.Dersin hedeflerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma	f	54	17	1
	%	75	23.6	1.4
13.Öğrenci yaş grubunun ilgi ve gereksinmelerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma	f	27	39	6
	%	37.5	54.1	8.3
14. Öğrenme konusuna uygun bireysel öğretim, küçük grup ve tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma	f	29	35	8
	%	40.2	48.6	11.1



Tablo (4.1)'in devamı

Gözlenen Davranış	Gözlenen Davranışı Gösterme Derecesi		
	İyi	Orta	Zayıf
15. Eğitsel oyunlardan şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma	f 18 25	22 30.5	32 44.4
16. Öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma	f 51 70.8	19 26.4	2 2.7
17. Öğrenilenlerin uygulanmasına dönük alıştırma-tekrar yapma	f 60 83.3	12 16.6	-
18. Görsel-işitsel materyallerden yararlanma	f 12 16.6	52 72.2	8 11.1
19. İşe dönük, ütertken bir öğrenme ortamı oluşturma	f 36 50.0	24 47.2	2 2.7
20. Ders boyunca öğrencilerin dikkatini canlı tutma	f 48 66.6	23 31.9	1 1.4
21. Öğrencilere cesaret verme/destekleme	f 53 73.6	17 23.6	2 2.7
22. Dönütleri yerinde ve etkili biçimde kullanma	f 49 68.0	22 30.5	1 1.4
23. Hataları doğal kabul ederek, uygun bir biçimde düzeltme	f 63 87.5	9 12.5	-
24. Pekiştireçleri yerinde ve etkili biçimde kullanma	f 47 65	24 34	1 1.4
25. Öğrenci görüş ve katkılarından/dönütlerinden yararlanma	f 61 84.7	11 15.2	-
26. Öğrenci tarafından başlatılan konuşmaları özendirme	f 50 69.4	19 26.4	3 4.1
27. Öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun bir dil kullanma	f 49 68.0	20 27.7	3 4.1
28. Dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme	f 33 45.8	28 38.8	11 15.2
29. Jest ve mimiklerden yararlanma	f 16 22.2	29 40.2	27 37.5

Tablo (4.1)'in devamı

Gözlenen Davranış		Gözlenen Davranışı Gösterme Derecesi		
		İyi	Orta	Zayıf
30. Telaffuz üzerinde durma	f	41	30	1
	%	56.9	41.6	1.4
31. Tüm öğrencilerle iletişim kurma	f	37	35	-
	%	51.4	48.6	
32. Sorulara özenle ve tatmin edici cevaplar verme	f	63	8	1
	%	87.5	11.1	1.4
33. Ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama	f	63	9	-
	%	87.5	12.5	
34. Dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma	f	51	20	1
	%	70.8	27.7	1.4
35. Dersin sonunda yapılanları gözden geçirme bir sonraki ile bağ kurma	f	32	39	1
	%	44.4	54.2	1.4

(4.1)'de yer verilen 35 maddelik gözlem ölçeği ile gerçekleştirilen gözlemler sonucu toplanan veriler analiz edilerek ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin gözlem ölçeğinde yer alan davranışları "iyi" düzeyde gösterme dereceleri %17 ile % 87.5 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğu, "hataları doğal kabul etme ve uygun biçimde düzeltme"(%87.5), "sorulara özenle ve tatmin edici cevap verme"(%87.5), "açık ve anlaşılır yönerge verme/açıklama yapma"(%86.1), "dersin hızını ve akışını öğrencilere göre ayarlama"(%86.1), "öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama/gösterme"(%84.7), "öğrenci görüş ve katkılarından yararlanma"(%84.7), "yeni öğrenme konusu ile önceki arasında bağ kurma"(%84.7), "öğrenilenlerin uygulamasına dönük alıştırma-tekrar yapma"(%83.3), "dersi ilgi çekici bir şekilde başlatma"(%81.9), "ne öğrenileceği hakkında bilgi verme"(%81.9), "sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme"(%81.9), "zamanı etkili kullanma"(%76.4), "belirli aralıklarla sorular yönelterek öğrencilerin kaydettikleri ilerlemeyi izleme"(%76.4), "dersin hedeflerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma"(%75), "öğrencilere cesaret verme/destekleme"(%73.6), "tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama"(%70.8), "öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma"(%70.8), "öğrencilerle ilgili olumlu beklentilerini yansıtma"(%68), "pekiştireçleri yerinde ve etkili biçimde kullanma"(%65), davranışlarından "iyi" puan almışlardır.

2. Öğretmenlerin gözlem ölçeğindeki davranışları "orta" düzeyde gösterme dereceleri %11 ile % 72.2 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin en fazla "orta" puan aldıkları davranışlar, "görsel-işitsel materyallerden yararlanma"(%72.2), "işe dönük, üretken bir öğrenme ortamı oluşturma"(%70), "telaffuz üzerinde durma"(%56.9), "dersin sonunda yapılanları gözden geçirme ve bir sonraki ile bağ kurma"(%54.2), "tüm öğrencilerle iletişim kurma"(%51.3), "dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme"(%45.8), "öğrenme konusuna uygun bireysel öğretim, küçük grup ve tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma"(%40.2) davranışlarıdır.

3. Öğretmenlerin, gözlem ölçeğindeki davranışları "zayıf" düzeyde gösterme dereceleri ise % 1 ile % 44.4 arasında değişmektedir. Öğretmenler en fazla "eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma"(%44.4) ve "jest ve mimiklerden yararlanma"(%37.5)

davranışlarından “zayıf” puan almışlardır. Bu oranlar, ilköğretim 4 ve 5.sınıflarda yabancı dil derslerinde en fazla ihmal edilen öğelerin başında, erken yaşta yabancı dil öğretiminde birincil derecede öneme sahip olan yabancı dilde şarkı söyleme, oyunlar oynama gibi etkinliklerin geldiğini göstermektedir. Sınıf dışında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında da, bazı öğretmenler bunun eksikliğini duyduklarını, ancak yaş grubuna yönelik öğretim metodu konusunda hazırlık niteliğinde bir eğitim almamış olmaları nedeniyle, çocukların yaşına uygun olarak şarkı ve oyun repertuarlarının yetersiz olduğunu açık bir dille ifade etmişlerdir. Buna rağmen azınlık bir grup öğretmenin, derslerde çocukların yaş grubuna uygun bu tür etkinlikleri çok güzel bir biçimde gerçekleştirdikleri ve öğrencilerin de bu derslerden büyük bir zevk aldıkları araştırmacının gözlemleri arasındadır.

4.2. İkinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum: Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sorunun yanıtlanabilmesi için, önce eğitim durumuna göre dört grupta yer alan öğretmenlerin gözlem ölçeğindeki öğretmen davranışlarından üçlü dereceleme sistemine göre aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Böylece her bir maddedeki öğretmen davranışını “iyi”, “orta” ve “zayıf” derecede yerine getiren öğretmen sayıları, eğitim durumlarına göre belirlenmiştir. Daha sonra her maddeden “iyi”, “orta” ve “zayıf” puan alan öğretmenlerin frekans ve yüzde oranları çıkarılmıştır.

Eğitim durumuna göre öğretmen sayıları dikkate alındığında, Eğitim Fakültesi mezunu 52 öğretmenin % 72.2 ile çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Edebiyat Fakültesi mezunu 6 öğretmen örnekleme % 8.3, Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunu 7 öğretmen ise %9.7 oranında temsil etmektedir. Asıl branşı Fransızca öğretmenliği olup İngilizce derslerine giren beşi Eğitim Fakültesi, ikisi Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunu 7 öğretmen ayrı bir grupta toplanmakta ve öğretmenler arasında % 9.7’lik oranı oluşturmaktadır. Fransızca öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı’nın İngilizce dışındaki branşlardan 4 ve 5.sınıflarda yabancı dil derslerine girecek öğretmenler için düzenlediği 7 aylık İngilizce hazırlık kurslarına devam etmişlerdir. Öğretmenlerin gözlem ölçeğinde yer alan davranışlardan aldıkları puanlara göre yüzde oranları ile ilgili ayrıntılı bilgi Tablo(4.2)’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2

## Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Dereceleri

Gözlenen Davranış	Eğitim Durumu												
	Edebiyat			Eğitim			Yabancı Diller			Fransızca			
	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf	
1.Dersi ilgi çekecek şekilde etkili biçimde başlatmak	f	4	1	-	45	7	1	4	3	-	6	1	-
	%	80	20		84.9	13.2	1.9	57.1	42.9		86.7	14.3	
2.Derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme	f	4	1	-	42	10	1	6	1	-	7	-	-
	%	80	20		79.2	18.9	1.9	86.7	14.3		100		
3.Öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama/gös.	f	3	2	-	46	7	-	6	1	-	6	1	-
	%	60	40		86.8	13.2		86.7	14.3		86.7	14.3	
4.Yeni öğrenme konusu ile önceki arasında bağ kurma	f	3	2	-	45	7	1	7	-	-	6	1	-
	%	60	40		84.9	13.2	1.9	100			86.7	14.3	
5.Açık ve anlaşılır yönerge verme/açıklama yapma	f	2	3	-	46	7	-	7	-	-	7	-	-
	%	40	60		86.8	13.2		100			100		
6.Tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama	f	-	5	-	39	13	1	7	-	-	5	2	-
	%		100		73.6	24.5	1.9	100			71.4	28.6	
7.Öğrencilerle ilgili olumlu beklentilerini yansıtma	f	2	3	-	35	15	3	5	2	-	6	1	-
	%	40	60		66	28.3	5.7	71.4	28.6		86.7	14.3	
8.Belirli aralıklarla sorular yöneltme	f	2	3	-	43	10	-	4	3	-	6	1	-
	%	40	60		81.1	18.9		57.1	42.9		86.7	14.3	
9.Sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme	f	5	-	-	42	11	-	6	1	-	7	-	-
	%	100			79.2	20.8		86.7	14.3		100		
10.Dersin hızını/akışını öğrencilere göre ayarlama	f	4	1	-	46	7	-	5	2	-	7	-	-
	%	80	20		86.8	13.2		71.4	28.6		100		
11.Zamanı etkili bir biçimde kullanma	f	2	3	-	43	9	1	5	2	-	7	-	-
	%	40	60		81.1	17	1.9	71.4	28.6		100		
12.Dersin hedeflerine uygun yöntem/teknikler kullanma	f	1	4	-	40	12	1	5	2	-	7	-	-
	%	20	80		75.5	22.6	1.9	71.4	28.6		100		
13.Öğrenci yaş grubuna uygun yön./teknik kullanma	f	1	3	1	20	28	5	4	3	-	-	5	2
	%	20	60	20	37.7	52.8	9.4	57.1	42.9			71.4	28.6
14.Bireysel-küçük grup-tüm sınıf öğretimi yön.yararlanma	f	-	4	1	10	28	6	1	6	-	1	5	1
	%		80	20	75.5	52.8	11.3	14.3	86.7		14.3	71.4	14.3
15.Eğitsel oyun,şarkı,şiir tekerlemelerden yararlanma	f	-	2	3	14	15	24	4		2	-	4	3
	%		40	60	26.4	28.3	45.2	57.1	14.3	28.6		57.1	42.9
16.Öğrenme konusu ile yaşam arasında bağ kurma	f	1	4	-	41	10	2	3	4	-	6	1	
	%	20	80		77.3	18.9	3.8	42.9	57.1		86.7	14.3	

Tablo (4.2)'nin devamı

Gözlenen Davranış	Eğitim Durumu											
	Edebiyat			Eğitim			Yabancı diller			Fransızca		
	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf
17.Öğrenilenleri uygulamaya f dönük alıştırma/tekrar yapma %	2 40	3 60	-	48 90.5	5 9.4	-	6 86.7	1 14.3	-	6 86.7	1 14.3	-
18.Görsel/işitsel materyal f kullanma %	1 20	3 60	1 20	10 18.9	36 67.9	7 13.2	1 14.3	6 86.7	-	-	6 86.7	1 14.3
19.İşe dönük bir öğrenme f ortama oluşturma %	1 20	4 80	-	28 52.8	23 43.4	2 3.8	4 57.1	3 42.9	-	3 42.9	4 57.1	-
20.Ders boyunca öğrenci f dikkatini canlı tutma %	1 20	4 80	-	35 66	17 32	1 1.9	6 86.7	1 14.3	-	6 86.7	1 14.3	-
21.Öğrencilere cesaret verme f destekleme %	3 60	2 40	-	37 69.8	14 26.4	2 3.8	7 100	-	-	6 86.7	1 14.3	-
22.Dönütleri yerinde ve f etkili biçimde kullanma %	2 40	3 60	-	36 67.9	16 30.2	1 1.9	4 57.1	3 42.9	-	7 100	-	-
23.Hataları doğal kabul etme f uygun bir biçimde düzeltme %	5 100	-	-	45 84.9	8 15	-	7 100	-	-	6 86.7	1 14.3	-
24.Pekiştiricileri yerinde ve f etkili biçimde kullanma %	2 40	3 60	-	33 62.3	19 35.8	1 1.9	6 86.7	1 14.3	-	6 86.7	1 14.3	-
25.Öğrenci görüş/katkılarının f dan yararlanma %	4 80	1 20	-	45 84.9	8 15	-	6 86.7	1 14.3	-	6 86.7	1 14.3	-
26.Öğrenci tarafında başlatılan f konuşmaları özendirme %	2 40	3 60	-	48 90.5	13 24.5	2 3.8	4 57.1	3 42.9	-	6 86.7	1 14.3	-
27.Öğrencilerin yaş/düzeyine f uygun bir dil kullanma %	1 20	4 80	-	49 92.4	12 22.6	2 3.8	5 71.4	2 28.6	-	5 71.4	2 28.6	-
28.Dersi olabildiğince amaç f dilde gerçekleştirme %	-	3 60	2 40	27 51	18 34	8 15	2 28.6	4 57.1	1 14.3	4 57.1	3 42.9	-
29.Jest ve mimiklerden f yararlanma %	-	1 20	4 80	14 26.4	20 37.7	19 35.8	-	3 42.9	4 57.1	2 28.6	4 57.1	1 14.3
30.Telaffuz üzerinde durma f %	1 20	4 80	-	30 56.6	22 41.5	1 1.9	6 86.7	1 14.3	-	4 57.1	3 42.9	-
31.Tüm öğrencilerle iletişim f kurma %	1 20	4 80	-	28 52.8	24 45.3	-	3 42.9	4 57.1	-	4 57.1	3 42.9	-
32.Sorulara özenle ve tatmin f edici cevaplar verme %	4 80	1 20	-	45 85	7 13.2	1 1.9	6 86.7	1 14.3	-	7 13.2	-	-

Tablo (4.2)'nin devamı

Gözlenen Davranış		Eğitim Durumu											
		Edebiyat			Eğitim			Yabancı Diller			Fransızca		
		İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf	İyi	Orta	Zayıf
33.Ses tonunu ve konuşma hızının ayarlama	f %	2 40	3 60	-	46 86.8	6 11.3	-	7 100	-	-	7 100	-	-
34.Dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma	f %	-	5 100	-	38 71.7	14 26.4	1 1.9	7 100	-	-	6 85.7	1 14.3	-
35.Ders sonu yapılanları gözden geçirme/sonraki ile bağ.	f %	4 80	1 20	-	21 39.6	31 58.5	1 1.9	4 57.1	3 42.9	-	5 71.4	2 28.6	-

Tablo(4.2) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenlik davranışlarını % 52.8 ile %100 oranları arasında “iyi” derecede yerine getirdikleri görülmektedir. Eğitim durumuna göre dört grup ayrı ayrı incelendiğinde, örneklemin çoğunluğunu oluşturan Eğitim Fakültesi mezunlarının en fazla “iyi” puan aldıkları öğretmen davranışları, “öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun bir dil kullanma”(92.4), “öğrenilenlerin uygulanmasına dönük alıştırmalar-tekrar yapma”(90.5), “öğrenciler tarafından başlatılan konuşmaları özendirme”(90.5), “öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini açıklama/gösterme”(86.8), “açık ve anlaşılır yönerge verme, açıklama yapma”(86.8) davranışlarıdır. Öğretmen sayıları 6 – 7 arasında olan diğer üç grupta öğretmenlerin “iyi” puan aldıkları davranışlar ise eğitim durumlarına göre şu şekilde belirlenmiştir: Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler, en fazla “iyi” puanı, “sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”(100), “hataları doğal kabul etme ve uygun bir biçimde düzeltme”(100), “öğrenci görüş ve katkılarından yararlanma”(80), “sorulara özenle ve tatmin edici cevaplar verme”(80), “dersin akışını öğrencilere göre ayarlama”(80) ve “dersin sonunda yapılanları gözden geçirme, bir sonraki ile bağ kurma”(80) davranışlarından almışlardır. Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunu olan öğretmen grubunda en fazla “iyi” puan alınan davranışlar ise, “yeni öğrenme konusu ile önceki arasında bağ kurma”(100), “açık ve anlaşılır yönerge verme/açıklama yapma”(100), “tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama”(100), “dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma”(100), “hataları doğal kabul etme, uygun bir biçimde düzeltme”(100), “ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama”(100), “dersi canlı ve



istekli bir biçimde anlatma”(%)100), “öğrenilenlerin uygulanmasına dönük alıştıırma-tekrar yapma”(%)86.7 ), “telaffuz üzerinde durma”(%) 86.7) ve “sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”(%) 86.7) olarak belirlenmiştir: Diğer grupta bulunan Fransızca öğretmenlerinin en fazla “iyi” puan aldığı davranışlar ise şunlardır: “Derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme”(%) 100), “sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”(%) 100), “dersin hızını ve akışını öğrencilere göre ayarlama”(%)100 ), “dersin hedeflerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”(%)100), “ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama”(%)100), “dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma”(%)85.7). Eğitim Fakültesi dışındaki gruplarda öğretmen sayılarının çok düşük olmasının, yüzde oranlarının daha yüksek çıkmasında rolü olduğu düşünülmektedir. Eğitim Fakültesi dışındaki grupların daha yüksek oranlarda temsil edildikleri durumlarda, bu sonuçların daha güvenilir ve genellenebilir olduğunu söylemek mümkün görülmektedir. Bununla birlikte, Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunu grubunda öğretmenlerin “telaffuz üzerinde durma” davranışını diğer gruplardaki öğretmenlerin hepsinden daha yüksek oranda “iyi” derecede yerine getirmeleri dikkati çekmektedir.

Gözlem ölçeğinde yer alan öğretmenlik davranışlarından “orta” derecede yerine getirilenler ise % 9.4 ile %100 arasında değişmektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin oluşturduğu grupta “orta” derecede en fazla gösterilen davranışlar, “bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”(%)69.8), “görsel-işitsel materyallerden yararlanma”(%)67.9), “ders sonunda yapılanları gözden geçirme, bir sonraki ile bağ kurma”(58.5), “öğrenci yaş grubuna uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”(%)52.8) davranışlarıdır. Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunu öğretmen grubunda öğretmenlerin “orta” derecede en fazla gösterdiği belirlenen davranışlar, “görsel-işitsel materyallerden yararlanma”(%)86.7), “bireysel, küçük grup ve tüm grup öğretimi yöntem ve tekniklerinden yararlanma” ve “dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme”(%)57.1) davranışlarıdır. Fransızca öğretmenlerinin oluşturduğu grupta ise, “orta” derecede en çok, “görsel-işitsel materyallerden yararlanma”(%)86.7), “öğrenci yaş grubuna uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”(%)71.4), “bireysel-küçük grup-tüm sınıf öğretimi yöntem ve tekniklerinden yararlanma”(%)71.4) davranışlarının yer aldığı görülmektedir. Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin oluşturduğu en küçük

grupta “orta” derecede en fazla gösterilen davranışlar, “tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama”( %100), “dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma”( %100), “dersin hedeflerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”( %80), “bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”( %80), “öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma”( %80), “işe dönük bir öğrenme ortamı oluşturma”( %80) davranışları olduğu görülmektedir. Dört grup karşılaştırıldığında, öğretmenlik davranışlarını “orta” düzeyde yerine getirenlere en çok Edebiyat Fakültesi mezunları arasında rastlanmaktadır. Ancak bu sonucun gruptaki öğretmen sayısının çok düşük olması ile de bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin “zayıf” puan aldıkları davranışlar, eğitim durumlarına göre şu şekilde belirlenmiştir: Eğitim Fakültesi mezunları, en fazla “zayıf” puanı en yüksek oranda, “eğitsel oyun, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”( %45.2), “jest ve mimiklerden yararlanma”( %35.8) ve “dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme”( %15), “görsel-ışitsel materyallerden yararlanma”( %13.2) davranışlarından almışlardır. Öğretmenlerin çoğunun ders kitabı dışında görsel materyal kullanmadıkları gözlemler sırasında saptanmıştır. Kitap dışında malzeme kullanan çok az sayıda öğretmene rastlanmıştır. Bu nedenle, örnekleme çoğunluğu oluşturan Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin en fazla sayıda “orta” puanı bu davranıştan( %67.9) almış olmaları, bu durumun bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ortak bir biçimde en yüksek oranda zayıf puan aldıkları davranışlar ise, “jest ve mimiklerden yararlanma”( %57.1, %80) ve “eğitsel oyun, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”( %28.6, %60) davranışları olmuştur. Fransızca öğretmenlerinin en yüksek oranda zayıf puan aldıkları davranışın da yine “eğitsel oyun, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”( %42.9) olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim durumları dikkate alındığında, tüm gruplarda öğretmenlerin en fazla “iyi” puan aldıkları davranışların dersin sunumu ve sınıf yönetimi ile ilgili davranışlar olduğu görülmekte, “zayıf” puan aldıkları davranışların başında ise öğrencinin yaş grubuna uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir gibi ritmik dizelerden yararlanılması gelmektedir.

### 4.3.Üçüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, “İlköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre öğretmen davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Eğitim durumlarına göre gözlem puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığını test edebilmek amacıyla, eğitim durumlarına göre dört gruba ayrılmış olan öğretmenlerin gözlem puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.3)’de sunulmaktadır.

Tablo 4.3

#### Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Gözlem Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Eğitim Durumu	N	Gözlem Puanı	
		Ortalama	Standart Sapma
Edebiyat Fak.	6	82.00	9.94
Eğitim Fak.	52	89.06	11.22
Yabancı Dil.Y.O.	7	92.14	5.67
Fransızca	7	92.43	6.83
Toplam	72	90.00	10.50

Tablo (4.3)’deki veriler incelendiğinde, grup ortalamaları arasında bazı farklar olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Fransızca grubunda gözlem puanlarının birbirine yakın, Edebiyat Fakültesi grubunun ortalamasının ise diğerlerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilerek, sonuçlar Tablo (4.4)’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Gözlem Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
Gruplar arası	3	444.921	148.307	1.366*	Anlamlı
Grup içi	68	7381.40	108.550		Değil
Toplam	71	7826.32			

\*  $p > 0.05$

Tablo (4.4)'deki test sonuçları incelendiğinde, ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı ( $p > 0.05$ ), öğretmenlerin eğitim durumlarına göre gözlem puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonucu göre, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre gözlem puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Örnekleme 52 öğretmenle temsil eden Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler dışındaki diğer üç grupta öğretmen sayılarının az olması bulguların yorumlanmasını güçleştirmektedir. Dört öğretmen grubunun gözlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Fransızca grubundaki öğretmenlerin gözlem puanlarının birbirine yakın olduğu, Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin gözlem puanlarının ise diğer üç gruptan daha düşük durumda olduğu dikkati çekmektedir. Bu bulgu, Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını göstermede diğer üç gruba göre daha olumsuz durumda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında yapılan çeşitli araştırma bulguları öğretmenin konu alanı bilgisi ve dil yeterliğinin birinci koşul niteliğinde olmadığı, öğretim yaklaşımı, ders materyalini kullanma biçimi, kısaca öğretim becerilerinin önemli olduğu görüşünü desteklemektedir (Burstall ve diğ., 1974; Carrol, 1975; Koster, 1986). Yabancı dili diğer üç grupta bulunan öğretmenler kadar ve hatta daha iyi derecede (Fransızca öğretmenlerine göre) bildiğini kabul edebileceğimiz

Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin dil yeterliğinin dışında öğretim becerileri bakımından da etkiliği kuşkusuz bu sonuçlar üzerinde önemli rol oynamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum: Araştırmanın dördüncü alt probleminde, “Öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için, deneyim süreleri “1-5 yıl”, “6-10 yıl”, “11-15 yıl”, “16-20 yıl” ve “21 yıl ve daha fazla” olan öğretmenler gruplanmıştır. Deneyim süreleri bu şekilde belirlenen beş grupta yer alan öğretmenlerin üçlü dereceleme sistemine göre gözlem ölçeğindeki öğretmenlik davranışlarından aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Böylece her bir maddedeki öğretmenlik davranışını “iyi”, “orta” ve “zayıf” derecede yerine getiren öğretmen sayıları deneyim sürelerine göre belirlenmiştir. Daha sonra her maddeden “iyi”, “orta” ve “zayıf” puan alan öğretmenlerin frekans ve yüzde oranları çıkarılmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.5)’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.5**  
**Deneyim Süresine Göre Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Dereceleri**

Gözlenen Davranış	Deneyim Süreleri															
	1-5 yıl			6-10 yıl			11-15 yıl			16-20 yıl			21 yıl ve fazla			
	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	
1.Dersi ilgi çekecek şekilde etkili bir biçimde başlatmak	f %	4 80	1 10	-	8 88.9	1 11.1	-	9 90	1 10	-	13 76.5	4 23.5	-	25 80.6	5 16.1	1 3.2
2.Derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme	f %	4 80	1 10	-	9	-	-	7 70	3 30	-	13 76.5	4 23.5	-	26 83.9	4 12.9	1 3.2
3.Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini açıklama/gös.	f %	5 100	-	-	8 88.9	1 11.1	-	7 70	3 30	-	13 76.5	4 23.5	-	28 90.3	3 9.7	-
4.Yeni öğrenme konusu ve önceki arasında bağ kurma	f %	4 80	1 10	-	7 77.8	7 22.2	-	8 80	2 20	-	16 94.1	1 5.9	-	26 83.9	4 12.9	1 3.2
5.Açık ve anlaşılır yönerge verme açıklama yapma	f %	5	-	-	6 66.	3 33.3	-	7 70	3 30	-	16 94.1	1 5.9	-	28 90.3	3 9.7	-
6.Tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama	f %	3 60	2 40	-	4 44.4	5 55.6	-	7 70	3 30	-	10 58.8	7 41.2	-	27 87.1	3 9.7	1 3.2
7.Öğrencilerle ilgili olumlu beklentilerini yansıtma	f %	3 60	2 40	-	4 44.4	4 44.4	1 11.1	8 80	2 20	-	10 58.8	7 41.2	-	24 77.4	5 16.1	2 6.5
8.Belirli aralıklarla sorular yönelterek kaydedilen ilerlemeyi izleme	f %	4 80	1 10	-	4 44.4	5 55.6	-	6 60	4 40	-	15 88.2	2 11.8	-	26 83.9	5 16.1	-
9.Sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme	f %	3 60	2 40	-	8 88.9	1 11.1	-	7 70	3 30	-	13 76.5	4 23.5	-	28 90.3	3 9.7	-
10.Dersin hızını/akışını öğrencilere göre ayarlama	f %	3 60	2 40	-	8 88.9	1 11.1	-	7 70	3 30	-	17 100	-	-	27 87.1	4 12.9	-
11.Zamanı etkili bir biçimde kullanma	f %	3 60	2 40	-	6 66.	3 33.3	-	7 70	3 30	-	12 70.6	5 29.4	-	27 87.1	3 9.7	1 3.2
12.Dersin hedeflerine uygun yöntem/teknikler kullanma	f %	3 60	2 40	-	5 55.6	4 44.4	-	7 70	3 30	-	14 82.4	3 17.6	-	25 80.6	5 16.1	1 3.2

Tablo (4.5)'in devamı

Gözlenen Davranış	Deneyim Süreleri															
	1-5 yıl			6-10 yıl			11-15 yıl			16-20 yıl			21 yıl ve fazla			
	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	
13. Yaş grubuna uygun yön./teknikler uygulama	f %	2 40	2 40	1 20	3 33.3	4 44.4	2 22.2	5 50	5 50	-	3 17.6	12 70.6	2 11.8	14 45.2	16 51.6	1 3.2
14. Bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntem. yararlanma	f %	-	4 80	1 20	1 11.1	6 66.7	2 22.2	1 10	7 70	2 20	3 17.6	13 76.5	1 5.9	24 77.4	5 16.1	2 6.5
15. Eğitsel oyun, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma	f %	-	2 20	3 80	2 22.2	2 22.2	5 55.6	3 30	4 40	3 30	2 11.8	5 29.4	10 58.8	11 35.5	9 29	11 35.5
16. Öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma	f %	4 80	1 20	-	3 33.3	6 66.7	-	6 60	4 40	-	12 70.6	4 23.5	1 5.9	26 83.9	4 12.9	1 3.2
17. Öğrenilenleri uygulamaya yönelik alıştırma tekrar yapma	f %	4 80	1 20	-	6 66.7	3 33.3	-	7 70	3 30	-	14 82.4	3 17.6	-	29 93.5	2 6.5	-
18. Görsel/işitsel materyallerden yararlanma	f %	1 20	4 80	-	2 22.2	5 55.6	2 22.2	2 20	8 80	-	1 5.9	13 76.9	3 17.6	6 19.4	22 70.9	3 9.7
19. İşe dönük bir öğrenme ortamı oluşturma	f %	3 60	2 40	-	3 33.3	5 55.6	1 11.1	6 60	4 40	-	6 35.3	11 64.7	-	18 58.1	12 38.7	1 3.2
20. Ders boyunca öğrenci dikkatini canlı tutma	f %	3 60	2 40	-	6 66.7	2 22.2	1 11.1	6 60	4 40	-	9 52.9	8 47.1	-	24 77.4	7 22.3	-
21. Öğrencilere cesaret verme destekleme	f %	4 80	1 20	-	6 66.7	3 33.3	-	8 80	2 20	-	9 52.9	8 47.1	-	24 77.4	7 22.3	-
22. Dönütleri yerinde ve etkili biçimde kullanma	f %	3 60	2 40	-	5 55.6	3 33.3	1 11.1	8 80	2 20	-	12 70.6	5 29.4	-	21 67.7	10	-
23. Hataları doğal kabul etme uygun bir biçimde düzeltme	f %	5 100	-	-	8 88.9	1 11.1	-	9 90	1 10	-	15 88.2	2 11.8	-	26 83.9	5 16.1	-
24. Pekiştiricileri yerinde ve etkili biçimde kullanma	f %	3 60	1 20	1 20	5 55.6	4 44.4	-	8 80	2 20	-	7 41.2	10 58.8	-	24 77.4	7 22.3	-



Tablo (4.5)'in devamı

Gözlenen Davranış	Deneyim Süreleri															
	1-5 yıl			6-10 yıl			11-15 yıl			16-20 yıl			21 yıl ve fazla			
	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	İ	O	Z	
25.Öğrenci görüş ve katkılarından yararlanma	f %	4 80	1 20	-	6 66.7	3 33.3	-	9 90	1 10	-	14 82.4	3 17.6	-	28 90.3	3 9.7	-
26.Öğrenci tarafından başlatılan konuşmaları özendirme	f %	3 80	1 10	1 10	4 44.4	4 44.4	1 11.1	7 70	3 30	-	11 64.7	6 35.3	-	25 80.6	5 16.1	1 3.2
27.Öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun bir dil kullanma	f %	3 80	2 20	-	4 44.4	5 55.6	-	5 50	5 50	-	12 70.6	3 17.6	2 11.8	25 80.6	5 16.1	1 3.2
28.Dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme	f %	3 80	2 20	-	1 11.1	5 55.6	3 33.3	4 40	4 40	2 20	7 41.2	7 41.2	3 17.6	18 58	10 32.3	3 9.7
29.Jest ve mimiklerden yararlanma	f %	2 40	2 40	1 20	1 11.1	2 22.2	6 66.7	3 30	3 30	4 40	2 11.8	10 58.8	5 29.4	8 25.8	12 38.7	11 35.5
30.Telaffuz üzerinde durma	f %	3 80	2 20	-	4 44.4	5 55.6	-	4 40	6 60	-	15 88.2	2 11.8	-	15 88.2	2 11.8	-
31.Tüm öğrencilerle iletişim kurma	f %	3 80	2 20	-	2 22.2	7 77.8	-	5 50	5 50	-	8 47.1	9 52.9	-	19 61.3	12 38.7	-
32.Sorulara özenle/tatmin edici cevaplar verme	f %	5 100	-	-	7 77.8	2 22.2	-	9 90	1 10	-	13 76.5	4 23.5	-	29 93.5	1 3.2	1 3.2
33.Ses tonunu ve konuşma hızının ayarlama	f %	5 100	-	-	6 66.7	3 33.3	-	9 90	1 10	-	15 88.2	2 11.8	-	28 90.3	3 9.7	-
34.Dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma	f %	3 80	2 20	-	3 33.3	6 66.7	-	8 80	2 20	-	10 58.8	7 41.2	-	27 87.1	3 9.7	1 3.2
35.Ders sonu yapılanları gözden geçirme/sonraki ile bağ kurma	f %	3 80	2 20	-	2 22.2	6 66.7	1 11.1	5 50	5 50	-	5 29.4	12 70.6	-	18 58.1	13 41.9	-

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını % 3.2 ile %100 oranları arasında “iyi” derecede yerine getirdikleri görülmektedir. Deneyim sürelerine göre beş grup ayrı ayrı incelendiğinde, örneklemin çoğunluğunu oluşturan, deneyim süresi 21 ve daha fazla olan 31 öğretmenin “iyi” derecede yerine getirdikleri davranışların yüzde oranlarının % 19.4 ile %93.5 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin en yüksek oranda “iyi” puan aldıkları öğretmenlik davranışları şunlardır: “Öğrenilenleri uygulamaya dönük alıştırmaya tekrar yapma”(%93.5), “öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama/gösterme”(%90.3), “sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”(%90.3), “sorulara özenle ve tatmin edici cevaplar verme”(%90.3), “öğrenci görüş ve katkılarından yararlanma”(%90.3), “ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama”(%90.3) başta olmak üzere, gözlenen davranışların büyük çoğunluğundan iyi puan almışlardır. Bu grupta yer alan öğretmenlerin en yüksek oranlarda “orta” puan aldıkları davranışlar arasında ise şunlar yer almaktadır: “Görsel-ışitsel materyallerden yararlanma”(%70.9), “yaş grubuna uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”(%51.6) davranışlarını 31 öğretmenden yarıdan fazlasının “orta” düzeyde yerine getirdikleri dikkati çekmektedir. “Ders sonunda yapılanları gözden geçirme, bir sonraki ile bağ kurma”(%41.9), “işe dönük bir öğrenme ortamı oluşturma”(%38.7), “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”(%29) ise yine oldukça yüksek oranlarda “orta” derecede gösterilen davranışlar arasında yer almaktadır. Deneyim süreleri 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin en yüksek oranda “zayıf” derece ile yerine getirdikleri davranışın, “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”(%35.5) olduğu görülmektedir. Zayıf puan alınan diğer davranışlar, %6.5 ile %3.2 gibi oldukça düşük oranlardadır. Tüm bu bulgulardan, 21 yıl ve daha fazla deneyimi olan öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarından büyük çoğunluğunu “iyi” derecede yerine getirdikleri sonucu çıkmaktadır.

Deneyim süreleri 16-20 yıl arasında olan 17 öğretmenin bulunduğu grupta, öğretmenlerin “iyi” derecede yerine getirdikleri davranışların yüzde oranlarının % 5.9 ile %100 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan 17 öğretmenin en yüksek oranlarda “iyi” puan aldıkları öğretmenlik davranışları şunlardır: “Dersin akışını ve hızını öğrencilere göre ayarlama”(%100), “yeni öğrenme konusu ile önceki arasında

bağ kurma”( %94.1), “açık ve anlaşılır yönerge verme/açıklama yapma”( %94.1), “hataları doğal kabul etme ve uygun bir biçimde düzeltme”( %88.2) davranışlarında deneyim süreleri 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek oranlarda “iyi” puan aldıkları belirlenmektedir. Bu grupta bulunan öğretmenlerin en yüksek oranlarda “orta” puan aldıkları davranışlar ise şunlardır: “Bireysel öğretim, küçük grup ve tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”( %76.5) davranışından, 16-20 yıl deneyimi olan grup en yüksek oranda “orta” puanı almıştır. Bu oran, deneyim süresi 21 yıl ve üzerindeki gruptan daha yüksek durumdadır. “Yaş grubuna uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”( %70.6), ve “pekiştiricileri yerinde ve etkili biçimde kullanma”( %58.8) davranışları, en fazla “orta” puan alınan diğer davranışlar olmuştur.

Deneyimi 16-20 yıl arasında değişen grupta öğretmenlerin en yüksek oranda “zayıf” puan aldıkları davranış %58.8 oranı ile “eğitsel oyun, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”dır. Bu oran, deneyim süresi 21 yıl ve üzerindeki gruptan daha yüksek durumdadır. Grubun ikinci ve üçüncü sırada yüksek oranla “zayıf” puan aldığı davranışlar ise “görsel-işitsel materyallerden yararlanma”( %17.6), “yaş grubuna uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”( %11.8) davranışları olmuştur.

Deneyim süreleri 11-15 yıl arasında değişen 10 öğretmenin bulunduğu grupta alınan gözlem puanlarına göre, öğretmenlik davranışlarının yerine getirilmesine ilişkin şu bulgular elde edilmiştir: Öğretmenlerin “iyi” derecede yerine getirdikleri davranışların yüzde oranları %10 ile %90 arasında değişmektedir. Bu grupta yer alan 10 öğretmenin en yüksek oranlarda “iyi” puan aldıkları öğretmenlik davranışları arasında şunlar yer almaktadır: “Dersi ilgi çekecek şekilde etkili bir biçimde başlatma”( %90), “hataları doğal kabul ederek uygun bir biçimde düzeltme”( %90), “öğrencilere cesaret verme, destekleme”( %80), “dönütleri etkili ve yerinde kullanma”( %80), “öğrenilenleri uygulamaya dönük alıştıırma-tekrar yapma”( %70), “derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme”( %70). Bu grupta yer alan öğretmenlerin en yüksek oranda “orta” puan aldıkları davranışlar ise şunlar olmuştur: “Görsel-işitsel materyallerden yararlanma”( %80), “bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”( %70), “yaş grubuna uygun yöntem ve teknikler uygulama”( %50). Gruptaki öğretmenlerin “zayıf”

puan aldıkları davranışlar incelendiğinde, çoğunluğun “zayıf” puan aldığı bir davranışa rastlanmamaktadır. Bu durumun gruptaki öğretmen sayısının düşük olması ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte grubun en fazla oranda zayıf puan aldığı davranışların başında “jest ve mimiklerden yararlanma”( %40) gelmektedir. İkinci sırada en fazla zayıf puan “eğitsel oyun, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”( %30) davranışından alınmıştır ve önceki iki deneyim grubunda da en yüksek oranda zayıf puan alınan davranış olması bakımından önemlidir.

Deneyim süreleri 6-10 yıl arasında değişen 9 öğretmenin bulunduğu grupta, gözlem puanlarına göre öğretmenlik davranışlarının yerine getirilmesi ile ilgili olarak şu bulgular elde edilmiştir: Öğretmenlerin “iyi” derecede yerine getirdikleri davranışların yüzde oranları %11.1 ile %100 arasında değişmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin en yüksek oranlarda “iyi” puan aldıkları öğretmenlik davranışları arasında şunlar yer almaktadır: “Derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme”( %100), “derste olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”( %88.9), “öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama/gösterme”( %88.9), “hataları doğal kabul etme ve uygun biçimde düzeltme”( %88.9). Öğretmenlerin en fazla “orta” puan aldıkları davranışların başında ise şunlar gelmektedir: “Tüm öğrencilerle iletişim kurma”( %77.8), “bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”( %66.7), “öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma”( %66.7), “görsel işitsel materyallerden yararlanma”( %55.6). Öğretmenlerin en fazla oranda “zayıf” puan aldıkları davranışlar ise, “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir, tekerlemelerden yararlanma”( %55.6), “yaş grubuna uygun yöntem ve teknikler uygulama”( %22.2) ve “görsel-işitsel materyallerden yararlanma”( %22.2) davranışlarıdır. Daha önceki üç deneyim grubunda olduğu gibi bu grupta da öğretmenler en yüksek oranda “zayıf” puanı “eğitsel oyun, şarkı , şiir ve tekerlemelerden yararlanma” davranışından almışlardır.

Deneyim süreleri 1-5 yıl arasında değişen beş öğretmenin bulunduğu grupta, gözlem puanlarına göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme durumu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “iyi” derecede yerine getirdikleri davranışların yüzde oranları %20 ile %100 arasında değişmektedir. Bu grupta yer alan beş öğretmenin en yüksek

oranda “iyi” puan aldığı öğretmenlik davranışları arasında şunlar yer almaktadır: “Sorulara özenle ve tatmin edici cevaplar verme”( %100), “ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama”( %100), “öğrenilenleri uygulamaya dönük alıştırma-tekrar yapma”( %80), “öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma”( %80). Öğretmenlerin en yüksek oranda “orta” derecede yerine getirdikleri davranışların başında, “bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”( %80) ve “görsel-işitsel materyallerden yararlanma”( %80) davranışları gelmektedir. Öğretmenlerin en fazla “zayıf” puan aldıkları davranış ise “eğitsel oyun, şarkı, şiir, tekerlemelerden yararlanma”( %80) dir. Bu grupta bulunan öğretmen sayısının çok düşük olması nedeni ile yalnızca bir öğretmen ile temsil edilen diğer davranış yüzdelerinin yorumlanmasının sonucun güvenilirliği bakımından doğru olmayabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber, 1-5 yıllık deneyimi olan grupta da “zayıf” derecede en sık gösterilen davranışın “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir, tekerlemelerden yararlanma” olmasının diğer gruplarla benzerlik göstermesi bakımından önemlidir.

#### 4.5.Beşinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde, “İlköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”, sorusuna yanıt aranmıştır. Deneyim sürelerine göre gözlem puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test edebilmek amacıyla, deneyim sürelerine göre beş gruba ayrılmış olan öğretmenlerin gözlem puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.6)’da sunulmaktadır.

Tablo 4.6

**Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Gözlem Puanlarının  
Ortalama ve Standart Sapmaları**

Deneyim Süresi	N	Gözlem Puanı	
		Ortalama	Standart Sapma
1-5 yıl	5	87.40	13.45
6-10 yıl	9	83.44	12.26
11-15 yıl	10	89.20	12.15
16-20 yıl	17	86.18	8.90
21 yıl ve üzeri	31	93.58	10.00
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>90.00</b>	<b>10.50</b>

Tablo(4.6) incelendiğinde, deneyim süresi “21 yıl ve daha fazla” olan öğretmenlerin gözlem puanları ortalamasının en yüksek durumda olduğu dikkat çekmektedir. Deneyim sürelerine göre öğretmenlerin gözlem puanları ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere, veriler tek yönlü varyans tekniği ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo(4.7)’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

**Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Gözlem Puanları  
Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
Gruplar arası	4	1073.188	268.297	3.113*	Fark
Grup içi	67	5774.590	86.188		Anlamlı
Toplam	71	6847.778			

\*  $p < 0.05$

Tablo(4.7)'deki bulgular, deneyim gruplarına göre ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğunu göstermektedir. Fark,  $(p=.021)<0.05$  düzeyinde anlamlıdır. Öğretmenlerin gözlem puanları ile deneyim süreleri arasındaki farkın kaynağı, Duncan testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo(4.8)'de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre  
Gözlem Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı

Öğretmenlik Deneyimi	N	Alt gruplar (alpha=.05)	
		1	2
6-10 yıl	9	83.44*	
16-20 yıl	17	86.18	86.18
1-5 yıl	5	87.40	87.40
11-15 yıl	10	89.20	89.20
21 yıl ve fazla	31		93.58*

\*  $p < 0.05$

Tablo(4.8)'de sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlik deneyimi 6-10 yıl ile 21 yıl ve daha fazla olan gruplar arasındaki farkın ( $p<0.05$ ) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, farkın deneyim süreleri 6-10 yıl ve 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Deneyim süresi en fazla olan öğretmen grubunun, gözlem puanlarının da en yüksek grup olması dikkati çekmektedir.

İlköğretim 4 ve 5.sınıftaki öğrencilerin daha önce ders verdikleri yaş grubundan çok farklı gelişim özelliklerine sahip olmaları ve yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunda herhangi bir eğitimden geçirilmemiş olmaları nedeni ile öğretmenlerin bu yaş grubuna yabancı dil öğretiminde zorluklarla karşılaştıkları düşünülmektedir. Deneyim süresi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin gözlem puanlarının diğer gruplardan daha yüksek çıkması, bu öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusunda daha fazla birikime sahip olmalarının bir sonucu olarak, öğretmenlik



davranışlarını daha iyi derecede yerine getirebilmelerinden kaynaklanabilir. 21 yıl ve üzerinde deneyimi olan öğretmenlerin, öğretmenlik hizmet sürelerini doldurmuş veya emekli olup tekrar öğretmenlik görevine dönmüş, bu işi severek ve isteyerek, zevkle yerine getiren öğretmenler olmalarının da daha etkili öğretmen olmalarında önemli rolü olduğu düşünülmektedir.

#### 4.6. Altıncı Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde, “İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problemin çözümlenebilmesi için, 63’ü kadın ve 9’u erkek öğretmenlerden oluşan iki grupta, gözlem ölçeğindeki davranışların her birinden “iyi”, “orta” ve “zayıf” puan alan öğretmen sayıları belirlenmiştir. Daha sonra her madde için “iyi”, “orta” ve “zayıf” puan alan kadın ve erkek öğretmenlerin frekans ve yüzde oranları hesaplanmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.9)’da sunulmaktadır.

**Tablo 4.9**  
**Cinsiyete Göre Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Dereceleri**

Gözlenen Davranış			Davranışı Gösterme Derecesi		
			İyi	Orta	Zayıf
1.Dersi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde başlatma	Kadın	f %	52 82.5	10 15.9	1 1.6
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
2.Derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme	Kadın	f %	51 80.9	11 17.5	1 1.6
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
3.Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini açıklama/gösterme	Kadın	f %	54 85.7	9 14.3	-
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
4.Yeni öğrenme konusu ile önceki arasında bağ kurma	Kadın	f %	53 84.1	9 14.3	1 1.6
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-
5.Açık ve anlaşılır yönerge verme/açıklama yapma	Kadın	f %	54 85.7	9 14.3	-
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-
6.Tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama	Kadın	f %	44 69.8	18 28.6	1 1.6
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
7.Öğrencilerle ilgili olumlu beklentilerini yansıtmama	Kadın	f %	42 66.7	18 28.6	3 4.8
	Erkek	f %	6 66.7	3 33.3	-
8.Belirli aralıklarla sorular yönelterek, kaydedilen ilerlemeyi izleme	Kadın	f %	47 74.6	16 25.4	-
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-
9.Sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme	Kadın	f %	54 85.7	9 14.3	-
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
10.Dersin hızını ve akışını öğrencilere göre ayarlama	Kadın	f %	54 85.7	9 14.3	-
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-
11.Zamanı etkili biçimde kullanma	Kadın	f %	47 74.6	16 25.4	-
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-

Tablo (4.9)'un devamı

Gözlenen Davranış		Davranışı Gösterme Derecesi			
		İyi	Orta	Zayıf	
12.Dersin hedeflerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma	Kadın	f %	46 73	16 25.4	1 1.6
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
13.Öğrenci yaş grubunun ilgi ve gereksinimlerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma	Kadın	f %	23 36.5	34 54	6 9.5
	Erkek	f %	4 44.4	5 55.6	-
14.Öğrenme konusuna uygun bireysel, küçük grup ve tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma	Kadın	f %	9 14.3	46 73	8 12.7
	Erkek	f %	1 11.1	8 88.9	-
15.Eğitsel oyunlardan,şarkı şiir, tekerlemelerden yararlanma	Kadın	f %	14 22.2	20 31.7	29 46
	Erkek	f %	4 44.4	2 22.2	3 33.3
16.Öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma	Kadın	f %	44 69.8	17 27	2 3.2
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
17.Öğrenilenlerin uygulanmasına dönük alıştırma-tekrar yapma	Kadın	f %	55 87.3	8 12.7	-
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
18.Görsel-işitsel materyallardan yararlanma	Kadın	f %	10 15.9	46 73	7 11.1
	Erkek	f %	2 22.2	5 55.6	2 22.2
19.İşe dönük, üretken bir öğrenme ortamı oluşturma	Kadın	f %	30 47.6	31 49.2	2 3.2
	Erkek	f %	6 66.7	3 33.3	-
20.Ders boyunca öğrencilerin dikkatini canlı tutma	Kadın	f %	41 65.1	21 33.3	11.6
	Erkek	f %	6 66.7	3 33.3	-
21.Öğrencilere cesaret verme/destekleme	Kadın	f %	46 73	15 23.8	2 3.2
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-
22.Dönütleri yerinde ve etkili biçimde kullanma	Kadın	f %	43 68.3	19 30.1	1 1.6
	Erkek	f %	6 66.7	3 33.3	-
23.Hataları doğal kabul ederek uygun biçimde düzeltme	Kadın	f %	54 85.7	9 14.3	-
	Erkek	f %	6 66.7	3 33.3	-

Tablo (4.9)'un devamı

Gözlenen Davranış			Davranışı Gösterme Derecesi		
			İyi	Orta	Zayıf
24. Pekiştireçleri yerinde ve etkili biçimde kullanma	Kadın	f %	42 55.6	20 31.7	1 1.6
	Erkek	f %	5 55.6	4 44.4	1 1.6
25. Öğrenci görüş ve katkılarından yararlanma	Kadın	f %	54 85.7	9 14.3	-
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
26. Öğrenci tarafından başlatılan konuşmaları özendirme	Kadın	f %	43 68.3	18 28.6	2 3.2
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
27. Öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun bir dil kullanma	Kadın	f %	42 66.7	19 30.1	2 3.2
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-
28. Dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme	Kadın	f %	28 44.4	25 39.7	10 15.9
	Erkek	f %	5 55.6	3 33.3	1 11.1
29. Jest ve mimiklerden yararlanma	Kadın	f %	12 19	26 41.3	25 39.7
	Erkek	f %	4 44.4	2 22.2	3 33.3
30. Telaffuz üzerinde durma	Kadın	f %	36 57.1	26 41.3	1 1.6
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
31. Tüm öğrencilerle iletişim kurma	Kadın	f %	33 52.4	30 47.6	-
	Erkek	f %	4 44.4	5 55.6	-
32. Sorulara özenle ve tatmin edici cevaplar verme	Kadın	f %	55 87.3	7 11.1	1 1.6
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
33. Ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama	Kadın	f %	55 87.3	8 12.7	-
	Erkek	f %	8 88.9	1 11.1	-
34. Dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma	Kadın	f %	44 69.8	18 28.6	1 1.6
	Erkek	f %	7 77.8	2 22.2	-
35. Dersin sonunda yapılanları gözden geçirme, bir sonraki ile bağ kurma	Kadın	f %	28 44.4	34 54	1 1.6
	Erkek	f %	5 55.6	4 44.4	-

Tablo 4.9’da kadın ve erkek öğretmenlerin gözlem ölçeğindeki davranışları gösterme derecelerine göre “iyi”, “orta” ve “zayıf” puan aldıkları davranışların incelenmesi ile şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Öğretmenlik davranışlarını “iyi” derecede gösterme dereceleri, kadın öğretmenlerin %14.3 ile % 87.3 , erkek öğretmenlerin %11.1 ile % 88.9 arasında değişmektedir. Kadın öğretmenlerin en yüksek oranda “iyi” puan aldıkları davranışlar şunlardır: “Öğrenilenlerin uygulamasına dönük alıştıırma-tekrar yapma”(87.3), “öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama/ gösterme”(85.7), “açık ve anlaşılır yönerge verme, açıklama yapma”(85.7), “sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”(85.7), “öğrenci görüş ve katkılarından yararlanma”(85.7). Bu davranışları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek oranda “iyi” derecede gösterdikleri belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin “iyi” puan aldıkları davranışlar ise şunlardır: “Öğrenci yaş grubunun düzeyine uygun bir dil kullanma”(88.9), “belirli aralıklarla sorular yönelterek, kaydedilen ilerlemeyi izleme”(88.9), “telaffuz üzerinde durma”(77.8). Erkek öğretmenlerin ise bu davranışlardan, kadın öğretmenlerden daha yüksek oranda “iyi” puan aldıkları görülmektedir. Diğer davranışlarda “iyi” puan alma oranları birbirine oldukça yakın durumdadır.

Öğretmenlerin, “orta” puan aldıkları davranışlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin “orta” derecede en yüksek oranda gösterdikleri davranışların aynı olması ve oran olarak birbirine yakınlığı dikkat çekmektedir. Bu davranışlar ve yüzdeleri şu şekilde belirlenmiştir: “Öğrenme konusuna uygun bireysel öğretim, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma” kadın(73), erkek(88.9), “öğrenci yaş grubunun ilgi ve gereksinmelerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma” kadın(54), erkek(55.6), “tüm öğrencilerle iletişim kurma” kadın(47.6), erkek(55.6), “işe dönük üretken bir öğrenme ortamı oluşturma” kadın(49.2), erkek(33), “dersin sonunda yapılanları gözden geçirme ve bir sonraki ile bağ kurma” kadın(54), erkek(44.4), “pekiştiricileri yerinde ve etkili biçimde kullanma” kadın(31.7), erkek(44.4), “dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme” kadın(39.7), erkek(33.3).

Öğretmenlerin “zayıf” puan aldıkları davranışlar ise şunlardır: Kadın öğretmenler, en yüksek oranda “zayıf” puanı “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”(46), “jest ve mimiklerden yararlanma”(39.7) davranışlarından almışlardır. Erkek öğretmenlerin en fazla “zayıf” puan aldıkları davranışların yine kadın öğretmenlerle aynı davranışlar olduğu saptanmıştır. Erkeklerin bu iki davranıştan aldıkları puanların yüzde oranları, her ikisi için de %33.3 olarak belirlenmiştir. Bu oranların kadın öğretmenlerle birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını gösterme derecelerinin birbiriyle oldukça paralellik taşıdığı, kadın öğretmenlerin iyi puan aldıkları davranışlarda erkek öğretmenlerin de iyi puan almış oldukları, bu benzerliğin orta ve zayıf puan alınan davranışlar için de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmenlik davranışlarını gösterme derecelerinin her bir davranış için ayrı ayrı incelendiği altıncı alt problemin devamı olarak, öğretmenlerin cinsiyetine göre gözlem ölçeğinde yer alan davranışların tümünden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusu, aşağıda yedinci alt problem kapsamında ele alınmaktadır.

#### 4.6. Yedinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci probleminde, “İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmen davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”, sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problemin çözümlenebilmesi için, öğretmenlerin gözlem puanı ortalama ve standart sapmaları kadın ve erkek öğretmen gruplarında ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin gözlem puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ayrıntılı bilgi, Tablo(4.10)’da sunulmaktadır.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Gözlem Puanları Ortalamalarının  
Karşılaştırması

Cinsiyet	N	Gözlem Puanı		t Değeri	Anlamlılık Derecesi
		Ortalama	Standart Sapma		
Kadın	63	88.86	10.48	-0.51*	Anlamlı
Erkek	9	90.78	12.00		Değil

\*  $p > 0.05$

t-testi karşılaştırması sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin gözlem puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ( $p > 0.05$ ) anlaşılmaktadır. Yedinci alt problemin çözümlenmesi sonucu elde edilen bu bulgu, altıncı alt problemin çözümü ile ortaya koyulan, kadın ve erkek öğretmenlerin her bir maddede belirtilen davranışlardan genellikle birbirine benzer derecelerde puan almış olmaları bulgusu ile birbirini desteklemektedir. Ancak örnekleme oluşturan erkek öğretmen sayısı kadın öğretmen sayısının sadece yedide biridir. Bu durum dikkate alındığında, araştırmadan elde edilen bu bulgulara dayanarak kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri arasında bir fark bulunmadığı şeklinde bir yargıya varmak doğru olmayabilir. Kadın ve erkek öğretmen sayılarının birbirine daha yakın oranlarda temsil edildiği ortamlarda, öğretmen cinsiyetinin öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri üzerine etkisinin daha sağlıklı bir biçimde incelenebileceği düşünülmektedir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt probleminde: “Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutum puanları öğretmenlerin,

- eğitim durumlarına
- deneyim sürelerine
- cinsiyetlerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır.



Sekizinci alt problemin a) maddesi, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları arasında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Problemin çözümlenebilmesi için önce, öğrencilerin tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır (Tablo:4.11). Öğretmenlerin eğitim durumları ve öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının karşılaştırmasında, tutumların sınıf genel ve öğrenci cinsiyeti değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğinin de belirlenebilmesi için, tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları sınıf genelinde ve öğrencinin kız ve erkek olması durumuna göre ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

	Eğitim Durumu	N	Tutum	
			Ortalama	Standart Sapma
sınıf genel ortalaması	Edebiyat	6	96.96	2.87
	Eğitim	52	96.05	3.76
	Yabancı Diller	7	95.53	2.47
	Fransızca	7	96.94	3.47
<b>Toplam</b>		<b>72</b>	<b>96.19</b>	<b>3.52</b>
Kızların ortalaması	Edebiyat	6	99.28	3.09
	Eğitim	52	98.13	3.81
	Yabancı Diller	7	97.86	3.17
	Fransızca	7	96.97	3.72
<b>Toplam</b>		<b>72</b>	<b>98.13</b>	<b>3.64</b>
erkeklerin ortalaması	Edebiyat	6	94.63	5.61
	Eğitim	52	93.98	4.59
	Yabancı Diller	7	95.44	2.69
	Fransızca	7	95.24	3.29
<b>Toplam</b>		<b>72</b>	<b>94.26</b>	<b>4.40</b>

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutum puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dört grup arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin test edilmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ayrıntılı bilgiler Tablo (4.12)'de sunulmaktadır.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi	
Sınıf Genel Ortalaması	Gruplar arası	3	6.279	2.093	.163	Anlamlı Değil
	Grup içi	68	872.091	12.825		
	Toplam	71	878.370			
Kızların Ortalaması	Gruplar arası	3	14.027	4.676	.343	Anlamlı Değil
	Grup içi	68	927.171	13.635		
	Toplam	71	941.198			
Erkeklerin Ortalaması	Gruplar arası	3	20.278	6.759	.339	Anlamlı Değil
	Grup içi	68	1357.287	19.960		
	Toplam	71	1377.565			

Tablo(4.12)'de yer alan bulgulara göre, eğitim durumları ile öğrenci tutumları arasında sınıf genelinde ve öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrencilerin tutum puanları arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi için, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrencilerinin tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Tablo(4.13)'de 4 ve 5.sınıflarda öğrenci tutumlarının ortalama ve standart sapmaları sınıf genel ve öğrenci cinsiyetine göre ayrı ayrı gruplanarak sunulmaktadır.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre 4 ve 5.Sınıflarda  
Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıfı	N	Tutum		
		Ortalama	Standart Sapma	
4 sınıf genel ortalaması	Edebiyat	1	102.21	
	Eğitim	31	96.13	4.22
	Yabancı Diller	3	94.74	1.95
	Fransızca	5	96.90	5.75
	Toplam	40	96.18	4.11
kızların ortalaması	Edebiyat	1	101.60	
	Eğitim	31	98.34	4.11
	Yabancı Diller	3	95.33	2.24
	Fransızca	5	98.20	5.94
	Toplam	40	98.11	4.03
erkeklerin ortalaması	Edebiyat	1	102.82	
	Eğitim	31	93.92	4.92
	Yabancı Diller	3	94.15	2.77
	Fransızca	5	95.60	5.57
	Toplam	40	94.25	4.82
5 sınıf genel ortalaması	Edebiyat	5	95.91	1.42
	Eğitim	21	95.94	3.02
	Yabancı Diller	4	98.56	0.85
	Fransızca	2	95.31	0.67
	Toplam	32	96.22	2.66
kızların ortalaması	Edebiyat	5	98.82	3.21
	Eğitim	21	97.81	3.35
	Yabancı Diller	4	100.39	1.19
	Fransızca	2	95.73	0.38
	Toplam	32	98.16	3.14
erkeklerin ortalaması	Edebiyat	5	98.99	4.38
	Eğitim	21	94.07	4.14
	Yabancı Diller	4	96.74	2.19
	Fransızca	2	94.88	0.96
	Toplam	32	94.28	3.89

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre 4 ve 5. sınıflarda sınıf genel, kız ve erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamalarının gruplandığı Tablo(4.13) incelendiğinde, Edebiyat Fakültesi mezunu 1, Eğitim Fakültesi mezunu 31, Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunu 3 ve asıl branşı Fransızca olan 5 öğretmenin ders verdiği 40 dördüncü sınıf, Edebiyat Fakültesi mezunu 5, Eğitim Fakültesi mezunu 21, Yabancı Diller Yüksek Okulu mezunu 4 ve Fransızca branşından 2 öğretmenin ders verdiği 32 beşinci sınıf

bulunmaktadır. Bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları arasında sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonunda elde edilen bulgular, Tablo(4.14)'de yer almaktadır.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre 4 ve 5. Sınıflarda Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf		s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
4 sınıf genel ortalaması	Gruplar arası	3	45.806	15.269	.896	Anlamlı Değil
	Grup içi	36	613.801	17.050		
	Toplam	39	659.608			
kızların ortalaması	Gruplar arası	3	44.766	14.922	.911	Anlamlı Değil
	Grup içi	36	589.833	16.384		
	Toplam	39	634.599			
erkeklerin ortalaması	Gruplar arası	3	80.889	26.963	1.174	Anlamlı Değil
	Grup içi	36	826.994	22.972		
	Toplam	39	907.883			
5 sınıf genel ortalaması	Gruplar arası	3	25.822	8.607	1.249	Anlamlı Değil
	Grup içi	28	192.907	6.890		
	Toplam	31	218.729			
kızların ortalaması	Gruplar arası	3	36.478	12.159	1.261	Anlamlı Değil
	Grup içi	28	270.079	9.646		
	Toplam	31	306.558			
erkeklerin ortalaması	Gruplar arası	3	34.205	11.402	.733	Anlamlı Değil
	Grup içi	28	435.451	15.552		
	Toplam	31	469.656			

Tablo(4.14)'de sunulan varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim durumları dikkate alındığında, sınıf değişkeni açısından tutum puanlarının 4 ve 5. sınıflar arasında sınıf geneline ve öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin çözümlenmesi ile elde edilen bu bulgu, araştırmanın birinci alt probleminin çözümü ile ulaşılan ve öğretmenlerin eğitim durumları

ile gözlem puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ile birlikte değerlendirilecek olursa, öğrencilerin tutumlarının da öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemesi birbiri ile bağlantılı ve tutarlı görünmektedir.

Sekizinci alt problemin b) maddesine göre, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının öğretmenlerin deneyim sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu sorunun yanıtlanabilmesi için önce, deneyim sürelerine göre beş öğretmen grubunda, öğrencilerin tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deneyim süreleri ile öğrenci tutumları arasında farklılık olup olmadığı, sınıf genel ve kız ve erkek öğrencilere göre ayrı ayrı belirlenmek istendiği için, tutum puanları buna göre ayrı ayrı gruplanmıştır. Ayrıntılı bilgiler Tablo (4.15)'de yer almaktadır.

**Tablo 4.15**  
**Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Öğrencilerin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

	N	Tutum		
		Ortalama	Standart Sapma	
Sınıf genel ortalaması	1-5 yıl	5	98.50	1.67
	6-10 yıl	9	97.00	2.90
	11-15 yıl	10	96.23	2.81
	16-20 yıl	17	94.11	3.79
	21 yıl ve fazla	31	96.72	3.58
	<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>96.20</b>	<b>3.52</b>
kızların ortalaması	1-5 yıl	5	100.11	3.54
	6-10 yıl	9	98.61	3.87
	11-15 yıl	10	98.36	3.36
	16-20 yıl	17	95.91	3.63
	21 yıl ve fazla	31	98.82	3.35
	<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>98.13</b>	<b>3.64</b>
erkeklerin ortalaması	1-5 yıl	5	96.90	1.35
	6-10 yıl	9	95.40	4.80
	11-15 yıl	10	94.10	4.40
	16-20 yıl	17	92.31	4.46
	21 yıl ve fazla	31	94.63	4.39
	<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>94.26</b>	<b>4.40</b>

Tablo(4.15) incelendiğinde dikkati çeken önemli bir nokta, tutum puanlarının deneyim süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasındaki gruplarda daha yüksek olduğu, 16-21 yıl arasında bir düşüş gösterdiği, 21 yıl ve daha fazla sürede ise yine bir yükselme olduğudur. Ayrıca, kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu yönde fark gösterdiği de dikkati çeken bir diğer bulgudur. Sınıf genel ve kız ve erkek öğrenci grubunda tutum puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılarak gruplar karşılaştırılmıştır. Ayrıntılı bilgiler Tablo(4.16)'da sunulmaktadır.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
Sınıf Genel Ortalaması	71	878.370	12.379		
Gruplar arası	4	115.230	28.807	2.529*	Fark Anlamlı
Grup içi	67	763.140	11.390		
Toplam	71	878.370			
Kızların Ortalaması	71	941.198	13.256		
Gruplar arası	4	121.107	30.277	2.474	Anlamlı Değil
Grup içi	67	820.091	12.240		
Toplam	71	941.198			
Erkeklerin Ortalaması	71	1377.565	19.402		
Gruplar arası	4	115.484	28.871	1.533	Anlamlı Değil
Grup içi	67	1262.081	18.837		
Toplam	71	1377.565			

\*  $p < 0.05$

Varyans analizi sonucuna göre, sınıf genel ortalamalarında öğrenci tutumlarının öğretmenlerin deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Fark, ( $p = .049$ )  $< 0.05$  düzeyinde anlamlıdır. Öğrencilerin cinsiyeti dikkate alındığında, kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Deneyim sürelerine göre, öğrencilerin tutumları arasındaki farkın kaynağı Duncan testi ile araştırılmıştır. Sınıf genel ortalaması, kız ve erkek tutum puanları ortalamalarına göre üç ayrı grup için analiz sonuçları ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda Tablo(4.17), Tablo(4.18) ve Tablo(4.19)'da sunulmaktadır.

Tablo 4.17

**Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Genelinde Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı**

Öğretmenlik Deneyimi	N	Alt gruplar(alpha=.05)	
		1	2
16-20 yıl	17	94.11*	
11-15 yıl	10	96.23	96.23
21 yıl ve fazla	31	96.73	96.73
6-10 yıl	9	97.00	97.00
1-5 yıl	5		98.50*

Sınıf genel ortalamalarına göre öğrenci tutumlarında öğretmenlikte deneyim süreleri 16-20 yıl ve 1-5 yıl olan alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir(Tablo:4.17). Tutum puanları, deneyim süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin sınıflarında olumsuz, deneyim süresi 1-5 yıl olanlarda ise olumlu yönde anlamlı bir fark göstermektedir.

Tablo 4.18

**Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Kız Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı**

Öğretmenlik Deneyimi	N	Alt gruplar(alpha=.05)	
		1	2
16-20 yıl	17	95.91*	
11-15 yıl	10	98.36	98.36
21 yıl ve fazla	31	98.61	98.61
6-10 yıl	9	98.82	98.82
1-5 yıl	5		100.11*

Tablo(4.18)'de kız öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farkın, deneyim süresi yine 1-5 yıl ve 16-20 yıl olan gruplardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin tutum puanlarında, deneyim süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin sınıflarında olumsuz, deneyim süresi 1-5 yıl olanlarda ise olumlu yönde anlamlı bir fark



görülmektedir. Diğer gruplarda tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo(4.19), erkek öğrencilerin tutum puanlarının farklılaştığı alt grupları göstermektedir. Tablo(4.19) incelendiğinde, erkek öğrencilerin tutumlarında da öğretmenlik deneyim süresi 1-5 yıl ve 16-20 yıl olan alt gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tutum puanları, deneyim süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin sınıflarında olumsuz, deneyim süresi 1-5 yıl olanlarda ise olumlu yönde anlamlı bir fark göstermektedir.

Tablo 4.19

Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre Erkek Öğrencilerin  
Tutum Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağı

Öğretmenlik Deneyimi	N	Alt gruplar(alpha=.05)	
		1	2
16-20 yıl	17	92.31*	
11-15 yıl	10	94.10	94.10
21 yıl ve fazla	31	94.63	94.63
6-10 yıl	9	95.40	95.40
1-5 yıl	5		96.90*

Öğretmenlerin deneyim süreleri ile öğrenci tutumları arasında fark olup olmadığının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular, sınıf genel, kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarının deneyim süresi 1-5 ile 16-20 yıl olan iki grup arasında anlamlı derecede farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Deneyim süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmen sayısının 5 ile sınırlı olması nedeni ile bu grup ile ilgili bir yargıya varmak sonuçların güvenilirliği bakımından doğru olmayabilir. Ancak deneyim süreleri 16-20 yıl olan öğretmenler, uzun yıllar daha ileri yaş grupları ile ders yaptıktan sonra, kısa bir süre önce ilköğretim I.kademede görev almışlardır. Araştırma süresince öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sırasında araştırmacı, öğretmenlerin bazı yakınmalarına tanık olmuştur. Öğretmenler, gerek bu yaş grubundaki öğrencilerin daha önce karşılaştıklarından çok farklı zihinsel, sosyal ve psikolojik özelliklere sahip olmaları, gerekse göreve başlarken

erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunda herhangi bir hazırlık kursundan geçirilmemeleri nedeni ile zorluk çektiklerini sık sık dile getirmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlikte deneyim süresi fazla olan öğretmenlerin, deneyim süresi daha az olan öğretmenlere göre daha fazla zorluk çektikleri, dolayısı ile öğrencilerin bu durumdan olumsuz olarak etkilendikleri ve tutum puanlarında görülen olumsuz yöndeki değişimin bunun bir yansıması olduğu düşünülmektedir.

Sekizinci alt problemin b) maddesinde yanıt aranan bir diğer soru, öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öğrencilerin tutum puanlarında 4 ve 5. sınıflar arasında bir fark olup olmadığı ile ilgilidir. Bu amaçla, öğretmenlerin deneyim sürelerine göre 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalama ve standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Deneyim süreleri ile öğrenci tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, sınıf genel ve kız ve erkek öğrencilere göre ayrı ayrı belirlenmek istendiği için, tutum puanları buna göre sınıflanmıştır. Ayrıntılı bilgiler Tablo (4.20)'de yer almaktadır.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin Deneyim Sürelerine Göre 4 ve 5.Sınıflarda Tutum Puanlarının  
Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıfı	N	Tutum		
		Ortalama	Standart Sapma	
4 sınıf genel ortalaması	1-5 yıl	2	99.22	1.16
	6-10 yıl	3	97.28	3.86
	11-15 yıl	3	97.43	5.42
	16-20 yıl	11	93.86	4.29
	21 yıl ve fazla	21	96.77	3.87
	Toplam	40	96.18	4.11
kızların ortalaması	1-5 yıl	2	100.69	0.55
	6-10 yıl	3	97.17	4.38
	11-15 yıl	3	98.90	5.33
	16-20 yıl	11	95.73	4.26
	21 yıl ve fazla	21	99.14	3.57
	Toplam	40	98.11	4.03
erkeklerin ortalaması	1-5 yıl	2	97.75	1.77
	6-10 yıl	3	97.39	2.40
	11-15 yıl	3	95.97	6.92
	16-20 yıl	11	91.99	4.82
	21 yıl ve fazla	21	94.40	4.72
	Toplam	40	94.25	4.82
5 sınıf genel ortalaması	1-5 yıl	3	98.03	2.02
	6-10 yıl	6	96.87	2.97
	11-15 yıl	7	95.72	1.00
	16-20 yıl	6	94.57	2.95
	21 yıl ve fazla	10	96.64	3.07
	Toplam	32	96.22	2.66
kızların ortalaması	1-5 yıl	3	99.73	4.94
	6-10 yıl	6	99.32	3.80
	11-15 yıl	7	98.14	2.69
	16-20 yıl	6	96.24	2.38
	21 yıl ve fazla	10	98.16	2.91
	Toplam	32	98.16	3.14
erkeklerin ortalaması	1-5 yıl	3	96.33	0.93
	6-10 yıl	6	94.41	5.57
	11-15 yıl	7	93.29	3.24
	16-20 yıl	6	92.91	4.07
	21 yıl ve fazla	10	95.11	3.79
	Toplam	32	94.28	3.89

Tablo(4.20)'de deneyim sürelerine göre öğretmen dağılımı incelendiğinde, dördüncü sınıflarda 2 öğretmenin 1-5 yıl, 3 öğretmenin 6-10 yıl, yine 3 öğretmenin 11-15 yıl, 11 öğretmenin 16-20 yıl, 21 öğretmenin 21 yıl ve daha fazla deneyim süresine sahip olduğu görülmektedir. Örnekleme temsil eden öğretmenler arasında, deneyim süresi 1-15 yıl arasında değişen 8, deneyim süresi 16 yıl ve daha fazla olan 33 olmak üzere toplam 40

öğretmen 4. sınıflarda ders vermektedir. Bu duruma göre, 16 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenler, 16 yıldan az deneyimi olan öğretmenlerin dört katı daha fazladır. Beşinci sınıflarda ise 3 öğretmenin 1-5 yıl, 6 öğretmenin 6-10 yıl, 7 öğretmenin 11-15 yıl, 6 öğretmenin 16-20 yıl, 10 öğretmenin 21 yıl ve daha fazla deneyim süresine sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, deneyim süresi 1-15 yıl arasında değişen 16, deneyim süresi 16 yıl ve daha fazla 16 olmak üzere, toplam 32 öğretmen beşinci sınıflarda ders vermektedir. İki sınıf karşılaştırıldığında, dördüncü sınıflarda ders veren deneyimi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmen sayısı, beşinci sınıflardaki öğretmenlerden iki kat daha fazladır.

Dördüncü ve beşinci sınıflar arasında öğrenci tutum puanlarının öğretmenlerin deneyim sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla, varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin deneyim sürelerine göre iki sınıftaki sınıf genel, kız ve erkek öğrenci tutumlarının varyans analizi karşılaştırması sonucu ortaya çıkan bulgular, Tablo(21)'de sunulmaktadır.

Tablo 4.21

Deneyim Sürelerine Göre 4 ve 5. Sınıflarda Öğrenci Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf		s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
4 sınıf genel ortalaması	Gruplar arası	4	93.455	23.364	1.444	Anlamlı Değil
	Grup içi	35	566.153	16.176		
	Toplam	39	659.608			
kızların ortalaması	Gruplar arası	4	102.457	25.614	1.685	Anlamlı Değil
	Grup içi	35	532.142	15.204		
	Toplam	39	634.599			
erkeklerin ortalaması	Gruplar arası	4	119.692	29.923	1.329	Anlamlı Değil
	Grup içi	35	788.91	22.520		
	Toplam	39	907.883			
5 sınıf genel ortalaması	Gruplar arası	4	32.086	8.021	1.160	Anlamlı Değil
	Grup içi	27	186.643	6.913		
	Toplam	31	218.729			
kızların ortalaması	Gruplar arası	4	37.669	9.417	0.946	Anlamlı Değil
	Grup içi	27	268.889	9.959		
	Toplam	31	306.558			
erkeklerin ortalaması	Gruplar arası	4	37.712	9.428	0.589	Anlamlı Değil
	Grup içi	27	431.944	15.998		
	Toplam	31	469.656			

Varyans analizi sonucu, 4 ve 5.sınıflarda tutum puanları ile öğretmenlerin deneyim süreleri karşılaştırıldığında iki sınıf arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Her iki sınıfta da öğrencilerin tutumları deneyim süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda, deneyim süresinin 16-20 yıl olduğu sınıflardan olumlu yönde anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

Sekizinci alt problemin c) maddesi gereğince, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutum puanlarının öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Problemin çözümlenebilmesi için, kadın ve erkek öğretmenler grubundaki öğrencilerin tutum puanı ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sınıf genel, kız ve erkek öğrenciler arasında fark olup olmadığının belirlenebilmesi için, tutum puanı ortalama ve standart sapmaları bu üç grupta ayrı ayrı sınıflanmıştır. Ortalamalar arasında, öğretmen cinsiyetine göre anlamlı bir fark olup olmadığının kontrol edilebilmesi amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.22)'de yer almaktadır.

Tablo 4.22

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Öğrencilerin Tutum Puanları  
Ortalamalarının Karşılaştırması

Öğretmen Cinsiyeti	N	Tutum		T Değeri	Anlamlılık Derecesi
		Ortalama	Standart Sapma		
Sınıf genel Kadın	63	96.13	3.57	-.45	Anlamlı
Ortalaması Erkek	9	96.69	3.30		Değil
Kızların Kadın	63	98.19	3.76	.72	Anlamlı
Ortalaması Erkek	9	97.72	2.84		Değil
Erkeklerin Kadın	63	94.06	4.45	-1.02	Anlamlı
Ortalaması Erkek	9	95.66	3.99		Değil

Tablo(4.22)'deki T-testi karşılaştırması sonuçları incelendiğinde, öğrenci tutumlarının öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Sekizinci alt problemin c) maddesi ile ilgili olarak, öğretmen cinsiyetine göre bu kez 4 ve 5. sınıflar arasında tutum farkı olup olmadığının belirlenebilmesi için, öğretmenin cinsiyetine göre tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları 4 ve 5. sınıflar için ayrı ayrı olmak üzere gruplanarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olup olmadığının test edilebilmesi için, bağımsız gruplar için t-testi karşılaştırması yapılmıştır. Tutum puanı ortalama ve standart sapmaları ile t-testi sonuçları Tablo(4.23)'de sunulmaktadır.

Tablo 4.23

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre 4 ve 5 Sınıf Öğrencilerinin  
Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Sınıfı	Öğretmen		N	Tutum		t Değeri	Anlamlılık Derecesi
	Cinsiyeti			Ortalama	Standart Sapma		
4 sınıf genel ortalaması	Kadın		37	95.97	4.11	-1.14	Anlamlı Değil
	Erkek		3	98.77	3.86		
kızların ortalaması	Kadın		37	98.02	4.12	-0.51	Anlamlı Değil
	Erkek		3	99.27	2.96		
Erkeklerin ortalaması	Kadın		37	93.92	4.74	-1.53	Anlamlı Değil
	Erkek		3	98.27	4.80		
5 sınıf genel ortalaması	Kadın		26	96.35	2.67	0.57	Anlamlı Değil
	Erkek		6	95.66	2.74		
kızların ortalaması	Kadın		26	98.44	3.22	1.05	Anlamlı Değil
	Erkek		6	96.95	2.69		
Erkeklerin Ortalaması	Kadın		26	94.26	4.09	-0.05	Anlamlı Değil
	Erkek		6	94.36	3.19		

Tablo(4.23)'deki t-testi karşılaştırması sonuçları incelendiğinde, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın altıncı alt probleminin çözümlenmesi ile ulaşılan, öğretmenlerin cinsiyetine göre gözlem puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ile birlikte değerlendirilecek olursa, öğretmenin cinsiyetine göre öğrencilerin tutumları arasında da bir fark olmaması tutarlı görünmektedir.

#### 4.9.Dokuzuncu Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde yanıt aranan sorular şu şekilde belirlenmiştir: “İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerin etkili ve etkisiz olma durumuna göre öğrencilerin tutum puanları öğrencilerin,

a) sınıflarına

b) cinsiyetlerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Bu alt problemin çözümüne hazırlık olmak üzere önce, öğretmenlerin gözlem puanları standart puan durumuna getirilmiştir. Standartlaştırma işlemi sonucu, 90 puan üzerinde puanı olan öğretmenler “etkili”, 90 ve altında kalanlar ise “etkisiz” olarak kabul edilmiştir. Daha sonra, etkili ve etkisiz grupta yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Etkili ve etkisiz öğretmen grubundaki öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, sınıf genel ortalamalarına göre t-testi karşılaştırması ile kontrol edilmiştir. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.24)’de sunulmaktadır.

Tablo 4.24

Öğretmenlerin Etkili ve Etkisiz Olması Durumuna Göre  
Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Öğretmen	N	Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	Anlamlılık Derecesi
Etkili	34	97.07	2.96	-2.28	Fark
Etkisiz	38	95.23	3.86		Anlamlı

\*  $p < 0.05$

Tablo(4.24)’de etkili ve etkisiz öğretmen grubunda sınıf genelinde öğrencilerin yabancı dile yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark ( $p=.026$ )  $< 0.05$  düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu, öğretmenlerin etkili veya etkisiz öğretmenlik davranışları göstermesi durumuna göre öğrenci tutumlarının da bundan olumlu veya olumsuz yönde etkilenmekte olduğunu göstermektedir.



Dokuzuncu alt problemde yanıt aranan bir diğer soru da, “öğretmenlerin etkili ve etkisiz olması durumunda, tutum puanlarının 4 ve 5. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği” dir. Bu problemin çözümlenebilmesi için iki yönlü varyans analizi uygulanarak, öğretmenlerin etkili/etkisiz olması durumuna göre 4 ve 5. sınıflar arasında tutum puanlarının karşılaştırması yapılmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo(4.25)’de sunulmaktadır.

Tablo 4.25

Öğretmenlerin Etkili/Etkisiz Olması Durumuna Göre  
4 ve 5. Sınıflarda Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının  
Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Derecesi
Düzeltilmiş Model	76.629	3	25.543	2.166	.100
Sabit	648847.794	1	648847.794	55032.3	.000
SINIFI	1.295	1	1.295	.110	.741
ETKİLİ/ETKİSİZ	54.920	1	54.920	4.658	.034
SINIFI*ETKİLİ/ETKİSİZ	15.032	1	15.032	1.275	.263
Hata	801.741	68	11.790		
Toplam	667171.836	72			
Düzeltilmiş Toplam	878.370	71			

Tablo(4.25)’de yer alan varyans analizi sonuçlarının yorumlanması ile şu bulgular ortaya koyulmaktadır: Sınıf genel ortalamalarına göre 4 ve 5.sınıflardaki öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin gözlem puanlarına göre etkili ve etkisiz olması durumunda ise tutum puanları sınıf genel ortalamalarında anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark, ( $p=.034$ ) < 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Öğretmenin etkili/etkisiz olması ile sınıf faktörünün birlikte etkileşimi durumunda ise, tutum puanları arasında anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç,

öğrenci tutumlarının öğretmenin etkili veya etkisiz olması durumundan her iki sınıf düzeyinde de anlamlı derecede etkilenmekte olduğunu ortaya koymaktadır.

Dokuzuncu alt problemin b) maddesinde yanıt aranan sorunun çözümlenebilmesi için, etkili ve etkisiz grupta yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Konu ile ilgili ayrıntılı bilgiler, Tablo (4.26)'da yer almaktadır.

Tablo 4.26

Öğretmenlerin Etkili ve Etkisiz Olması Durumuna Göre

Kız ve Erkek Öğrencilerin Tutum Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

	Öğretmen	N	Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	Anlamlılık Derecesi
Kızların Ortalaması	Etkisiz	34	97.54	4.09	-1.32	Fark
	Etkili	38	98.67	3.14		Anlamsız
Erkeklerin Ortalaması	Etkisiz	34	92.92	4.68	-2.54*	Fark
	Etkili	38	95.47	3.81		Anlamlı

\*  $p < 0.05$

Tablo(4.26) incelendiğinde, öğretmenlerin etkili ve etkisiz olma durumuna göre kız ve erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmen davranışlarının etkililiğine göre kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlılık aramak üzere yapılan t-testi karşılaştırması sonucunda elde edilen t-değerleri, öğretmen davranışlarının etkililiği ile erkek öğrencilerin tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Fark, ( $p=.013$ )  $< 0.05$  düzeyinde anlamlıdır. Kız öğrencilerin tutum puanları ise öğretmen etkililiği/etkisizliğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen davranışlarının etkili veya etkisiz olması durumuna göre kız öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmayıp, farkın sadece erkek öğrencilerin tutumlarında görülmesi, kız öğrencilerin tutumlarının her iki durumda da daha olumlu olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Dokuzuncu alt problemin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan tüm bu bulgular şunu ortaya koymaktadır: Öğretmen davranışlarının etkili veya etkisiz olması durumunda kız öğrencilerin tutumları anlamlı bir fark göstermemekte, fark erkek öğrencilerin tutumlarından kaynaklanmaktadır. Bu durum 4 ve 5. sınıflara göre değişim göstermemektedir. Öğretmen davranışlarının etkili veya etkisiz olmasından erkek öğrenciler kadar etkilenmedikleri anlaşılan kız öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları her iki sınıfta da erkek öğrencilerin tutumlarından daha olumludur.

Öğrencilerin cinsiyeti ve yabancı dile karşı tutumları arasındaki farklılıklara yönelik bu bulgular, daha önceki yıllarda yapılmış olan pek çok araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Örneğin, 1950’li yılların sonlarından bu yana ikinci dil öğrenimindeki etkenlerin rolüne yönelik çalışmaların öncüsü sayılabilecek Gardner ve Lambert(1972) da araştırmalarında buna benzer sonuçlar elde etmişlerdir: Kanada’da Fransızca öğrenen kız öğrenciler erkeklerle karşılaştırıldığında hem dil öğrenmeye daha fazla güdülenmişler, hem de öğrendikleri dilin insanlarına yönelik daha olumlu duygular beslemektedirler. İngiltere’de 8 yaşındaki ikinci dil olarak Fransızca öğrenen 6000 ilkokul öğrencisiyle yaptığı bir araştırmada da Burstall(1975), kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında ikinci dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum içinde olduğunu belirlemiştir. Başarısız olan erkek öğrenciler öğrenmekte oldukları dili, Fransızca’yı öğrenmekten vazgeçmiş, kız öğrenciler başarısız olsalar bile böyle bir davranış içine girmemişlerdir. Boyle(1987) de araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. İkinci dil olarak İngilizce öğrenen kızlar, sınavlarda daha başarılı olmuşlardır. Bu bulgulara paralel olarak Spolsky(1989), İsrail’de ikinci dil olarak İbranice öğrenen kız öğrencilerin İbraniceye erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum içinde bulduklarını belirtmektedir.

Dil öğrenimi ile ilgili olarak bugüne kadar yapılan birçok araştırmada, kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucu çıkmasının bir raslantı olmadığı, Eşit Haklar Komisyonu(1986)’nun yaptığı istatistiksel araştırmalarla da desteklenmektedir. Komisyonun yapmış olduğu araştırmalar, bu konuya aydınlık

getirebilecek sonuçlar vermektedir. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin daha çok sosyal konularla, erkek öğrencilerin ise daha çok teknik çizim, bilgisayar ve matematik gibi fen dalları ile ilgilendiğini göstermektedir. Bütün bu bulgular birlikte değerlendirilecek olursa, kız öğrencilerin sosyal bilimler alanı içinde bulunan yabancı dil öğrenmeye ilgisinin erkek öğrencilerden daha fazla olmasının, yabancı dile yönelik tutumlarının da daha olumlu olmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri, eğitim durumları, öğretmenlik deneyimleri, cinsiyetleri, etkili ve etkisiz olma durumlarıyla öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutumları arasında ne gibi farklılıklar olduğu incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki resmi ilköğretim kurumlarının 4 ve 5.sınıflarında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler ve bu sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Balçova, Bornova, Buca, Karşıyaka ve Konak ilçelerinde bulunan 50 ilköğretim kurumunun 4 ve 5.sınıflarında 2000-2001 öğretim yılında yabancı dil derslerine giren 72 yabancı dil öğretmeni ve bu sınıflarda öğrenim gören 2456 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf-İçi Öğretmen Davranışlarını Gözlem Ölçeği, Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler Anketi ve Yabancı Dili Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem uygulanan Sınıf-İçi Öğretmen Davranışlarını Gözlem Ölçeği'nin güvenilirliği(iki gözlemci arasındaki korelasyon) .95 olarak bulunmuştur.Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .89 dur.

Bu araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri nelerdir?
2. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?

3. İlköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?

5. İlköğretim 4 ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyetine göre öğretmenlik davranışlarını yerine getirme dereceleri nelerdir?

7. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutum puanları öğretmenlerin,

- a) eğitim durumlarına
- b) deneyim sürelerine
- c) cinsiyetlerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

9. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili ve etkisiz olmaları durumuna göre öğrencilerin tutum puanları öğrencilerin,

- a) sınıflarına
- b) cinsiyetlerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak getirilen önerilere aşağıda yer verilmektedir.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenleri derslerde en çok, “uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencinin ilgi ve gereksinmelerine uygunluğu”, “öğrenme konusuna uygun bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”, “işe dönük üretken bir öğrenme ortamı oluşturma” davranışlarından “orta” puan, derslerde “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir, tekerleme gibi dizelerden yararlanma” davranışlarından “zayıf” puan almışlardır. Diğer öğretmenlik davranışlarından ise çoğunlukla “iyi” puan almışlardır.

2. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri incelendiğinde, dört grupta bulunan öğretmenlerin “iyi” derecede gösterdikleri davranışlar ile “orta” ve “zayıf” derecede gösterdikleri davranışlar birbiri ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek oranlarda “iyi” derecede gösterdikleri davranışlar arasında, “derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme”, “öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama/ gösterme”, “açık ve anlaşılır yönerge verme”, “dersin hızını ve akışını öğrencilere göre ayarlama”, “sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”, “hataları doğal kabul ederek uygun bir biçimde düzeltme” davranışları yer almaktadır. Dört grupta da öğretmenlerin en yüksek oranda “orta” puan aldıkları davranışlar, “öğrenci yaş grubuna uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”, “öğrenme konusuna uygun olarak bireysel, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma” davranışları olmuştur. Öğretmenlerin en yüksek oranda “zayıf” puan aldıkları davranışın ise “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma” olduğu saptanmıştır.

3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre gözlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.



4. Deneyim sürelerine göre beş grup arasında öğretmenlik davranışlarını “iyi” derecede yerine getirme yüzdesi en yüksek durumda olanlar, deneyim süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerdir. Bunu sırası ile, deneyim süresi 11-15 yıl, 1-5 yıl, 16-20 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin “orta” derece ile yerine getirdikleri davranışların yüzdeleri incelendiğinde “bireysel, küçük grup ve tüm sınıf öğretimi yöntem ve tekniklerinden yararlanma”, “öğrenci yaş grubuna uygun yöntem ve teknikler uygulama” ve “görsel-işitsel materyallerden yararlanma” davranışlarından yüksek oranda “orta” puanı almışlardır. “Eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma” davranışı ise dört deneyim grubu içerisinde de öğretmenlerin en yüksek oranda “zayıf” puan aldıkları davranış olmuştur.

5. Öğretmenlerin deneyim sürelerine göre gözlem puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Deneyim süresi 6-10 arasında bulunan öğretmenlerle, deneyim süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin arasında olduğu belirlenen bu fark, deneyim süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehinedir.

6. Kadın öğretmenlerin “iyi” derecede gösterdikleri öğretmenlik davranışlarının, “öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklama/ gösterme”, “açık ve anlaşılır yönerge verme/açıklama yapma”, “sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme”, “öğrenilenlerin uygulamasına dönük alıştıırma-tekrar yapma”, “öğrenci görüş ve katkılarından yararlanma” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu davranışları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek oranda “iyi” derecede gösterdikleri belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin ise, “öğrenci yaş grubunun düzeyine uygun bir dil kullanma”, “belirli aralıklarla sorular yönelterek kaydedilen ilerlemeyi izleme”, “telaffuz üzerinde durma” davranışlarından kadın öğretmenlerden daha yüksek oranda “iyi” puan aldıkları saptanmıştır. Diğer davranışlardan “iyi” puan alma oranları birbirine oldukça yakın durumdadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin ortak bir biçimde “öğrenme konusuna uygun bireysel öğretim, küçük grup, tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma”, “öğrenci yaş grubunun ilgi ve gereksinmelerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma”, “dersi

olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme”, “tüm öğrencilerle iletişim kurma”, “işe dönük üretken bir öğrenme ortamı oluşturma”, “dersin sonunda yapılanları gözden geçirme ve bir sonraki ile bağ kurma”, ve “pekiştiricileri yerinde ve etkili biçimde kullanma” davranışlarını “orta” derecede yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Kadın ve erkek her iki öğretmen grubunda da öğretmenler en yüksek oranda “zayıf” puanı “eğitsel oyunlardan, şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma”, “jest ve mimiklerden yararlanma” davranışlarından almışlardır.

7. Öğretmenlerin cinsiyetine göre gözlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

8. Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları, öğretmenlerin eğitim durumu ve cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin deneyim süreleri dikkate alındığında, öğrencilerin tutum puanlarında deneyim süresi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

9. Öğrencilerin sınıf genel ortalamalarına göre, yabancı dile yönelik tutum puanları ile öğretmen davranışlarının etkililiği arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu alanda daha önce yapılan araştırma bulguları ile ilişkilendirilerek birlikte değerlendirildiğinde, ortaya çıkan sonuç şu şekilde özetlenebilir: Hiç kuşkusuz derslerde yer verilen öğrenme-öğretme etkinlikleri, bu etkinliklere ayrılan süre, özellikle bu sürenin etkili bir biçimde kullanılması, pekiştirme stratejileri gibi unsurlar etkili bir öğrenme için önemlidir. Ancak okulda etkili öğretimin sağlanmasında en önemli etmenlerin başında, tüm bunları uygulamaya dönüştüren kişi olarak “öğretmen” gelmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin en iyi öğrenmesine yol açan özellik ve davranışlara sahip olmaları, öğrenme-öğretme sürecini verimli ve etkili kılacak sınıf-içi öğretmenlik davranışlarını üst düzeyde göstermeleri, bir diğer deyişle, “etkili” öğretmen olmaları, öğretim hizmetinin niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır. Araştırmanın konusu olan erken yaşta yabancı dil öğretimi ile ilgili araştırma bulguları da

bu yaş grubundaki çocuklara yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşılmasında en önemli koşulların başında, öğretmenlerin göreve uygun nitelikte yetişmiş olmalarının geldiğini göstermektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular da erken yaşta yabancı dil dersinde öğrenci tutumlarının, öğretmenin eğitim durumu ve cinsiyetinden değil, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik davranışları bakımından etkili olması durumundan etkilenmekte olduğunu doğrular niteliktedir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar özetlenecek olursa, Türkiye için yepyeni bir girişim olan erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarı ya da başarısızlığında en belirleyici unsur, “göreve uygun nitelikte öğretmen yetiştirme”deki başarımız olacaktır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda ileri sürebilecek öneriler iki grupta ele alınmaktadır. Birinci grupta yer alanlar, ilköğretim I.kademede yabancı dil öğretiminin daha etkili bir hale getirilmesi için bu kademeye uygun nitelikte yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye, ikinci gruptakiler ise erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik olarak düşünülmüştür.

İlköğretimin I.kademesine uygun nitelikte yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak getirilen öneriler şunlardır:

1. İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerinde yabancı dille ilk kez karşılaşan çocukların yabancı dil öğrenmeye olan ilgi, istek ve meraklarının sürekli hale getirilebilmesi, en başta bu alanda iyi yetişmiş öğretmenlerin sayesinde mümkün olabilir. İlköğretim 4 ve 5.sınıf yabancı dil öğretmenlerinin, daha önce görev yaptıkları okullar olan orta okul ve lise düzeyindekilerden çok farklı zihinsel, psiko-sosyal özelliklere sahip bir öğrenci kitlesi ile karşı karşıya bulunmaları nedeni ile Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin yabancı dil bölümleri işbirliğinde bölgesel ve ülke genelinde düzenlenecek kurslarla, bu yaş grubunun ilgi ve gereksinmelerine uygun öğretim metotları konusunda

gerekli desteğin bir an önce verilmesinin, öğretmenler, öğrenciler ve dolayısı ile erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarısı açısından büyük yararlar sağlayacağına inanılmaktadır.

2. Öğretmenlerin karşılıklı okul ziyaretleri yolu ile okullar arasında koordinasyon ve işbirliği sağlanarak, öğretimin niteliğini artıracak ortak önlemler alınabileceği düşünülmektedir.

3. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi, gelişim psikolojisi temeline dayandırılmalı, öğretim kademelerine uygun öğretmen yetiştirme anlayışı içerisinde yerine getirilmelidir.

4. İlköğretim I.kademede ders verme konusunda gerekli pedagojik yeterliklere sahip olmaları nedeni ile, sınıf öğretmenlerinin yabancı dil ağırlıklı programlar ve bu yaş grubuna uygun öğretim yöntemleri konusunda yetiştirilmesinin derslerin amacına ulaşmasında önemli katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

5. Giderek artan sayıda ve istenen nitelikte yabancı dil öğretmeni gereksinimini karşılamaya katkıda bulunmak üzere, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yabancı dil ağırlıklı ve ilköğretim I.kademeye uygun öğretim yöntemlerini içeren programlardan geçirilmesi olanağının araştırılmasında yarar görülmektedir.

6. Yeterli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirilinceye kadar, ilköğretim 4 ve 5.sınıflarda ders verecek öğretmenlerin, öğretmenlik davranışlarını daha iyi derecede yerine getirdiği gözlenen mesleki deneyim süresi 20 yılın üzerinde olan öğretmenler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir. Bu alanda öğretmen ihtiyacının fazla, öğretmen sayısının da yetersiz olması nedeni ile farklı branşlardan öğretmenlerin veya meslek dışından kimselerin bu derslere girmeleri yerine, emekli yabancı dil öğretmenlerinden mesleğe dönüş yapanların, özellikle ilköğretim I.kademede yabancı dil derslerinde görevlendirilmelerinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Erken yaşıta yabancı dil öğretimi alanında çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik olarak getirilen öneriler ise şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan, öğretmenlerin sınıf-içi öğretmenlik davranışlarını gözlem ölçeği ve yabancı dile yönelik tutum ölçeği ya da geliştirilecek başka ölçme araçları aracılığıyla, Türkiye'nin diğer illerinde de benzer çalışmalar yapılarak, bu araştırmadan elde edilen bulgularla karşılaştırılmalıdır.

2. İlköğretim 1.kademedен sonraki öğretim kademesinde de gözlem tekniği aracılığı ile yabancı dil öğretim sürecinin değerlendirilmesi, 2.kademeye geçişte yaşanan ve yaşanabilecek olası sorunların bir an önce belirlenerek giderilmesine ve yabancı dil öğretiminde sürekliliğin sağlanmasıa katkıda bulunacaktır.

3. İkinci maddedeki görüşe bağlı olarak, ilköğretim 1.kademedен sonra 6.sınıflarda yabancı dil öğretmenlerinin sınıf-içi öğretmenlik davranışlarının gözlenip, bu sınıflardaki öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının ölçülmesi ve elde edilen bulguların bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılması önerilmektedir.

4. İlköğretim 4 ve 5.sınıflarda yabancı dil öğretimini temel alan bu ve benzeri çalışmaların, yakın bir gelecekte 1.sınıftan başlayarak uygulamaya geçilmesi planlanan yabancı dil öğretimine iyi bir zemin hazırlanmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

## KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Alexandre ve diğ.(1992).Bulunduğu Eser: D.Rejnold , D. Muijs . Effektive Teaching:British Research. From CfBT Distance Learning Materials, To be published by Fearson Publishing, Cambridge, UK, Summer 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Alkan, C.(1979). *Eğitim Ortamları*. A.Ü.Eğitim Fakültesi, Ankara, 1979.

Alkan, C.(1982). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Eğitimi*. A.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 393.

Alkan, C.(1984). *Eğitim Teknolojisi*. Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

Apeltauer, E.(1993). *Zweit- und Fremdsprachenerwerbtheorien*. 1.Erprobungsfassung. Kassel.

Asher (1988). Learning Another Language Through Action. Bulunduğu Eser: G. Gerngross, H. Pucha. Zur Diskussion der Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Grundstufe II (3.und 4.Klasse der Grundschule) , *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 1995, 210-212.

Ausübel, P., Robinson, D.(1969). School Learning. Bulunduğu Eser: Etkili Öğretim Açısından Öğretmen Niteliğinin Önemi. *Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul:Kültür Koleji Eğitim-Araştırma Geliştirme Merkezi,(13-14 Nisan 1991), 228-230.

Bebermeier, H.(1994). Fremdsprachliche Lernangebote in der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 3, 162-169.

Berliner, C.(1974). Performance Tests of teaching. Invited paper, *Multi-State Corcorium on Performance Based Teacher Education*. Albany, N.Y. V,3 IV.1, April.

Bloom, B.(1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Brophy(1984). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs . *Effektive Teaching: British Research.From CfBT Distance Learning Materials-* to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Brophy and Good(1986). *Teacher Behaviour and Student Achievement*. Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs. *Effective Teaching: International Research. From CfBT Distance Learning Materials-* to be published by Pearson Pub., Cambridge ;UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Brumen, (1996).Bulunduğu Eser: *Primär 12*, 4-6.

Burstall, C. ve diğerleri.(1974). *Primary Frech in the Balance*. Bulunduğu Eser: H.Sauer. *Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 2, 1993, 85-93.

Burstall, C.(1975). *Factors affecting foreign language learning*. Bulunduğu Eser: Z.Kızıltepe. *Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Tutumda Cinsiyet Farkı. Dil Dergisi*, Sayı:74, Aralık, 1998, 5-13.

Carroll, J.(1975). *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. Bulunduğu Eser: Koster, C.J. *English FLES in The Netherlandes: How Good Must a Teacher Be? The Modern Language Journal*, 70, i, 8-12.



Cirit, F.(1998). *Pamukkale Üniversitesi, II.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'* nda Sunulan Bildiri Metni . 10-15 Ekim 1998, Denizli.

Clark, D. Lotto, L. ve Astuto.(1984). Effective School and School Improvement. *Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul Kültür Koleji Eğitim-Araştırma Geliştirme Merkezi(13-14 Nisan,1991), 58-61.

Cohen, L. Manion, L.(1984). Research Methods in Education. Routledge, Third edition, London.

Coker, H.(1976). Identifying and Measuring Teacher Competencies. *Journal Of Teacher Education*. 27, 54-56.

Coleman, P.(1973). The Improvement of Aggregate Teaching Effectiveness in a School. *Educational Administration Quarterly*, 9, 3, 28-47.

Cormick Mc., R. James M.(1984). *Curriculum Evaluation in Schools*. Croom Helm, London.

Council of Europa Language Learning for European Citizenship(1992). Report on Workshop A8.

Croll and Moses,(1988). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs. It's the Classroom Stupid. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Çakır, A.(1999). Küçüklerin Yabancı Dil Öğrenimi. *Öğretmen Yetiştirmede Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'*nda Sunulan Bildiri Metni. İzmir, (18-21 Mart) 1999.

Dittmar, B.& Jonen.(1996). *Primär* 12, 4-6.

Doye, P., Lüttge,D.(1977). Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bulunduğu Eser: H. Sauer. Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 1993, 2, 85-93.

Doye, P.(1991). Systematischer Fremdsprachenunterricht Begegnung mit Fremdsprachen. *Neusprachliche Mitteilungen* 44, Heft 3, 145-146.

Doyle, P.(1987). Bulunduğu Eser: *A Teacher Guide Classroom Research*. 2.Edition. Open University Press, 1988. Buckingham, Philadelphia.

Duffek, S.(1995). Eine kleine Übersicht über die in der Wiener Volksschullehrerfortbildung angebotenen Konzepte für den modernen Englischunterricht. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 2/3, 154-157.

Eggleston, J.F.,Galton, M.J. ve Jones, M.E..(1975).A Science, Teaching Observation Schedule. Bulunduğu Eser: Husen ve N. Postlethwaite(Eds.). *The International Encyclopaedia of Education*, 811-816, Pergamon.

Ekmekçi, Ö.(1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Psiko-Sosyal Etmenler. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Erden, M.(1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. 2.Basım.Şafak Matbaacılık Ltd. Ankara.

Ertürk, S.(1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları:4, Ankara.

Equal Opportunities Commission (1986). *Women and Men in Britain: A statistical Profile*. London: HMSD.

Evertson ve diğ.(1980). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D. Muijs. Effective Teaching: International Research. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February,2000.

Felberbauer, M.(1995). Integrativer Fremdsprachenunterricht ab der Grundstufe I. Das "Lollipop"- Projekt. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 223-225.

Felberbauer, M.(1995). *Beiträge zur Fremdsprachen*, 4, 218-223.

Fidan, N.(1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Fidan, N.(1987). Eğitimde Kalite. *Eğitimde Kalite Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi ve Özel Yükseliş Koleji(11-12 Mayıs 1987), 15-22.

Fitz-Gibbon.(1996).Bulunduğu Eser. D.Reynolds and D.Muijs. It's the Classroom, Stupid. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Foreign Language Education in Primary Schools(age 5/6-10/11). (1992). *Evangelische Akademie*, Loccum, Germany.

Fraser,B.J., Fischer,D.(1983) Using short forms of several classroom environment scales to assess and improve classroom psychosocial environment. Bulunduğu Eser: K.Ün, Açıkgöz. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.

Freudenstein, R.(1992). Früher Fremdsprachenbeginn: Leistungsdruck oder Bildungschance? Bulunduğu Eser: G.Gompf(Ed.). *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3:Lernen für Europa*. 17-25. Cornelsen, Berlin.

Gagne, R.M; Briggs, L.J. (1979). *Principles of Instructional Designe*. New York Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Galton, M.(1995). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs. Effective Teaching: British Research. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Galton, M. Hargreaves, L. C. *Inside the primary Classroom. 20 years in London*, Routledge, 1999.

Gardner, R.C., Lambert, W.(1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mess.: Newbury House Publishing.

German, A. K.(1994). Vier Jahre "Fremdsprachen in der Grundschule" in Bayern. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 3, 176-180.

Gerngross, G., Puchta, H.(1995). Frühes Fremdsprachenlernen mit allen Sinnen. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 107-114.

Gerngross, G., Puchta, H.(1995). Zur Diskussion der Intensivierung des Fremdsprachen- unterrichts auf der Grundstufe II (3.und 4.Klasse der Grundschule). *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 210-212.

Gompf, G. (1992). Das Jugenheimer Protokol-Ergebnisprotokoll eines länderübergreifenden Weiterbildungsseminars(Hessen,Rheinland-Pfalz,Niedersachsen) des Fördervereins "Kinder lernen Europäische Sprachen". Bulunduğu Eser: Gompf,

G.(Ed.). *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. 29-37. Cornelsen , Berlin.

Gözütok, F. Dilek.(1988). *Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Griffin and Burnes.(1986). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs. *Effective Teaching: International Research*. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Grouws and Ebmeier.(1983). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs *Effective Teaching: International Research*. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Grobner, W.(1995). Schulversuch "Lebender Fremdsprachen in der Grundschule". *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 203-209.

Gürbüztürk, O.(1990). *Eğitimde Nitelik Sorunu*. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Ödevi). Ankara.

Hawkins, D.L.(1997). It's More than Teaching History. *Social Studies*, 88 (3), 108-112.

Helfrig, H.(1992). Englisch im 3.Schuljahr: Modellversuch in Rheinland-Pfalz. Bulunduğu Eser: G.Gompf(Ed.). *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3:Lernen für Europa*. 32-37. Cornelsen, Berlin.

Helfrig, H.(1995). *Beiträge zur Fremdsprachen*, 4, 216.

Hellwig, K.(1992). Fremdsprachen in der Grundschule zwischen Spielen und Lernen. Bulunduğu Eser: G.Gompf, (Ed.). *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. 38-50. Cornelsen , Berlin.

Henner, I.(1995). Train for Europe, Internationales Bildungskoooperationsprogramm des Stadtschulrates für Wien. *Erziehung und Unterricht.Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3,169-170.

Hilgendorf, E., Holzkamp, C., Münzberg.(1970). Frühbeginn des Englischunterrichts. Probleme und Ergebnisse einer Effektivitätsuntersuchung. Bulunduğu Eser: *Praxis* 20, 1973 (2)131-133.

Holmstrand, L.(1992). English in the Elementary School. Bulunduğu Eser: H. Sauer. Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 2, 1993, 85-93.

Hopkins, D.(1993). *A Teacher Guide Classroom Research*. 2. Edition. Open University Press, Buckingham , Philedelphia.

Horwitz, E.(1988). The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72, iii, 283-294.

Huber, M.(1995). "Butterfly Projekt". *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 2/3, 214-218.

Incardona, E.(1994). Fremdsprachenlernen-Frühlernen. Praktische Erfahrungen aus dem Saarland. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Heft 3, 172-175.

Karasar, N.(1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* 7.Basım.Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karbe, U.(1992). Grundpositionen der Rahmenrichtlinien für Fremdsprachenlernen in den Klassen 3 und 4 der Grundschule im Bundesland Sachsen. Bulunduğu Eser: G.Gompf (Ed.) *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa.* 51-61, Cornelsen, Berlin .

Kızıltepe, Z.(1998). Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Tutumda Cinsiyet Farkı. *Dil Dergisi*, Sayı:74, Aralık, 5-13.

King (1989). Bulunduğu Eser. Cohen, L. Manion, L. *Research Methods in Education Routledge*, Third Edition, London.

Koster, C.J.(1986). English FLES in The Netherlands: How Good Must a Teacher Be? *The Modern Language Journal*, 70, i, 8-12.

Kraschen, S.(1985). Second language acquisition and second language learning. Bulunduğu Eser: E. Apeltauer(Ed). *Zweit- und Fremdsprachenerwerbtheorien.* 1.Erprobungsfassung. Kassel, 1993.

Kukla, H.(1995). Das Märchen im Englischunterricht der Volksschule. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 2/3, 124-130.

Lamendella J.T.(1977). General Principles of Neurofunctional Organization and Their Manifestations in Primary and Nonprimary Language Acquisition. Bulunduğu Eser: *Language Learning* 27, 1, 55-96.

Lampert(1988). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs . It's the Classroom Stupid. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub.,



Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Lenneberg, E.H.(1967). *Biological Foundations of Language*. Bulunduğu Eser: E. Apeltauer(Ed). *Zweit- und Fremdsprachenerwerbtheorien*. 1.Erprobungsfassung. Kassel, 1993.

Lorenzers(1976). Bulunduğu Eser: E.Apeltauer(Ed). *Zweit- und Fremdsprachenerwerbs theorien*. 1.Erprobungsfassung. Kassel, 1993.

Mauer, Gerngross, Rohrauer, Kierepka A., Gardenia,U.(1995). *Beiträge zur Fremdsprachen* , 4, 224-230.

Mc. Kenzie(1983). Duignan(1986).Bulunduğu Eser: *Eğitimde Kalite, Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kùltür Koleji Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi(13-14 Nisan, 1991), 58.

Mc. Loughlin.(1984). *Theories of Second Language Learning*, London.

Merriam, Sharan B.(1988). *Case Study Research in Education*. Jossy-Bass Publishers.San Francisco.

Milli Eğitim Bakanlığı *Tebliğler Dergisi*, 17 Ekim, 1997 (2481).

Mitchell, J.T., Redmond, M. L.(1991). The Fles Methots Course: Key to k l2 Certification. *Foreign Language Annals*, 4, 507-510.

Mortimor ve ark. OFSTD Raporu(1995). Bulunduğu Eser: D.Reynolds and D.Muijs *Effective Teaching: British Research. From CfBT Distance Learning Materials-* to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Oeser, E. Seitelberger, F.(1988). Gehirn, Bewusstsein und Erkenntnis. Bulunduğu Eser: E. Apeltauer(Ed) . *Zweit- und Fremdsprachenerwerbtheorien*. 1.Erprobungsfassung. Kassel, 1993.

Olivia, P., Henson, F., Kenneth,T.(1980). What are the Essential Generic Teaching Competencies? *Theory into Practice*, 19, 117-121.

Oestreicher, J.P.(1995). Die Sprachsituation in Luxemburg. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 1995, 58-61, Wien.

Oyama, S.A.(1993). Sensitive Period for the Acquisition of Metalinguistic and Metacognitive Verbs. Bulunduğu Eser: E. Apeltauer(Ed). *Zweit- und Fremdsprachenerwerbs theorien*. 1.Erprobungsfassung. Kassel.

Özçelik, D.A.(1987). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*, Meteksan Ltd.Sti. Ankara.

Özkardeş, A.(1996). Yabancı Dil Öğretimin Yaygınlaştırılması: İlkokullarda İngilizce Öğretimi. *Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğt.Fak.II.Uluslararası Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 1996.

Paradis, M.(1985). On the Representation of Two Languages in One Brain. Bulunduğu Eser: *Language Sciences, an Interdisciplinary Forum*, 7 (1), 1-39.

Patton , Q. M.(1990). Qualitative Evaluation an Research Methods. Bulunduğu Eser: E. Törnüklü. Mathematics Teachers' Practices and Formative Assesment: *A study of teachers of 11-14 year olds in Turkey and England*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Leicester, England, 1999.

Pelz, M.(1992). Thesen zu einer Begegnungssprache in der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen*, 45, Heft 13, 167-168.

Pelz, M.(1992). Französisch in der Grundschule-Begründung eines "Begegnungssprachenkonzepts". Bulunduğu Eser: G. Gompf (Ed.) *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. 78-86. Cornelsen, Berlin.

Piaget, J.(1973). Psychologie der Intelligenz. Bulunduğu Eser: E. Apeltauer.(Ed.) *Zweit- und Fremdsprachenerwerbtheorien*. 1.Erprobungsfassung. Kassel, 1993.

Pollard ve diğ.(1994). Bulunduğu Eser: D. Reynolds. and D.Muijs . Effektive Teaching: British Research.From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Preibusch, W.(1979). *Frühbeginn des Englischunterrichts als didaktisches Problem*. Weinheim.

Reisener, H.(1992). Grundprinzipien des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen. Bulunduğu Eser: G. Gompf (Ed.) *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. 78-86, Cornelsen, Berlin.

Rencher, C.A., Wadham, R.A., Young J.R.(1978). A Discriminat Analysis of Four Levels of Teacher Competence. *Journal of Experimental Education*, 46, 46-51.

Reynolds ve diğ.(1996). Bulunduğu Eser: D.Reynolds . and D. Muijs . It's the Classroom, Stupid. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Rosenshine, B.ve Furst, N.(1973). The Use of Direct Observation to Study Teaching. Bulunduğu Eser: K. Ün, Açıkğöz. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.

Rück,H (1992). Französisch in der Grundschule-Ein wissenschaftlich begleiteter Schulversuch in Rheinland-Pfalz. Bulunduğu Eser: G. Gompf (Ed.) *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. 99-108, Cornelsen, Berlin.

Rück, H.(1994). Fragen der Lehrerfortbildung und des Übergangs vom Primar-in den Sekundarbereich. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* , 3, 153-156.

Sanford, J.P., Emmer, E.T.(1988). *Understanding Classroom Management: An Observation Guide*. Allyn and Bacon, Boston-London-Toronto-Sydney-Tokyo.

Sands, M., Özçelik, D.A.(1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları.Ortaöğretim*. Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Sauer, H.(1972). Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Bulunduğu Eser: H.Sauer. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Heft 2, 1993, 85-94.

Sauer, H. (1976) Projekt: *Englisch in der Grundschule*. Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund.

Sauer, H.(1977). Projekt: *Englisch in der Grundschule*. Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund.

Sauer, H.(1993). Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 2, 85-93.

Sauer, H.(1999). *Frühbeginn des Englisch-(Fremdsprachen-)Unterrichts*.  
Universität Dortmund.

Schaffer (1997). Bulunduğu Eser: D. Reynolds and D. Muijs. *Effective Teaching: International Research. From CfBT Distance Learning Materials- to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. Bilkent University: Fifth International Conference, 3-5 February 2000.*

Schneider, G.(1996). Bulunduğu Eser: *Primär 12, 4-6.*

Sebüktekin, H.(1987). Ülkemizde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi: Gelişmeler ve Beklentiler. *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, 8-11 Haziran, Tebliğler.G.Ü.Gazi Eğitim-Teknik-Mesleki Eğitim Fakülteleri, Ankara, 1987, 515-527.*

Selçuk, Z.(2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama.Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi*. Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.Ankara.

Songün, R.(1983). Doğu Anadoludaki Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmen ve Öğrencilerinin Öğretim, Öğrenim Davranış ve İlişkileri. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos,1983, 379-380, 222-233.*

Spolsky, B.(1989). *Conditions for Second Language Learning*. Bulunduğu Eser: Z. Kızıltepe, (1998). Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Tutumda Cinsiyet Farkı. *Dil Dergisi, Sayı:74, Aralık, 5-13.*

Sternberg,R. T.(1990). *Thinking Styles Keys to Understanding Student Performance. Phi Delta Kappan , 71, 366-71.*

Stoks, G.(1995). Der Englishunterricht an niederländischen Primarschulen. *Erziehung und Unterricht.Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 1995, 64-68, Wien.

Sundman, R.S.(1979). *Mathematics Attitude Inventory Users Manuel*. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center. Universty of Minnesota.

Tan, H. (1989). Türk Eğitiminde Kalite Sorunu(l). *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, s.129.

Tizzard (1988). Bulunduğu Eser: D. Reynolds and D.Muijs . *Effektive Teaching: British Research.From CfBT Distance Learning Materials-* to be published by Pearson Pub., Cambridge, UK, Summer, 2000. *Bilkent University: Fifth International Conference*, 3-5 February 2000.

Thomas, M. D.(1981). Variables of Educational Excellence. *Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi(13-14 Nisan) 1991, 58-61.

Toffelson, J.W. ; Firn, J.T .(1983). Fossilization in Second Language Acquisition: an Intermodel View. Bulunduğu Eser: *RELC Journal(Regional Language Center Singapore)*, 14, 19-34.

Tokdemir, A.(1992). *Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*. Gündoğan Yayınları, Ankara.

Trickett, E.J. ve Moos, R.H.(1973). Social Environment of Junior High and High School Classrooms. Bulunduğu Eser: K. Ün, Açıkgöz. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.

Trigwell, K., Prosser M. (1991). Improving the Quality of Student Learning. The Influence of Learning Context and Student Approaches to learning on Learning Outcomes. *Higher Education* 22, 251-266. Netherland: Kluwer Academic Publishers, 1991.

Turgut, M. F. (1985). Öğretimin Değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:147, Ankara.

Tymko, J.L.(1981).Duignan(1986). *Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi(13-14 Nisan) 1991, 58-61.

Türnüklü, A.(1999). *Classroom Management in Turkish and English Primary Classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Leicester, England.

Türnüklü, E. Beymen.(1999). *Mathematics Teachers's Assessment Practices and Formative Assessment: A Study of Z Teachers of 11-14 year olds in Turkey and England*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Leicester, England.

Ur, P. A.(1996). Course in Language Teaching. Bulunduğu Eser: M.A.Yavuz, N. Aydınoglu, F. Çubukçu. *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'* nda Sunulan Bildiri Metni. İzmir, (18-21 Mart) 1999.

Wagner, (1995).Bulunduğu Eser: *Primär* 12, 1996, 4-6.

Waxman, H. , Eash, M. Utilizing Students' Perceptions and Context Variables to Analyze Effective Teaching: A Process-Product Investigation. *Journal of Educational Research*, 76(6), 321-325.



Wolf, C.(1995). Der frühe Fremdsprachenunterricht in Frankreich. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 72-77.

Weyermüller, F.(1995). Fremdsprachenschulversuch "Butterfly Programm" in Tirol. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 2/3, 213-214.

Wrightsmann, L.S., Nelson, R.H.(1968) The Constuction and Validation of a Scale to Measure Childrens School Morale. Kansas: The University of Kansas Lawrens. Paper represented at *American Educational Research Association Convention* Chicago: February, 1968.

Yager, R.E., Hidayat, E.M., Penick, J.E.(1988). Features Which Seperate Least Effective From Most Effective Science Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, V.25 (3), 165-177.

Yavuz, M.A., Aydınoğlu, N., Çubukçu, F.(1999). *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*'nda Sunulan Bildiri Metni, İzmir (18-21 Mart) 1999.

ZOOM Heft 5. (1998). Fremdsprachenlernen in der Grundschule, 6-10.

## EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK-I SINIF-İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI GÖZLEM ÖLÇEĞİ .....	166
EK-II GÖZLEM ÖLÇEĞİNİN MADDE AYIRICILIK GÜÇLERİ TABLOSU...	168
EK-III UZMAN GÖRÜŞÜNE SUNULAN TUTUM ÖLÇEĞİ.....	169
EK-IV ÖRNEKLEME UYGULANAN TUTUM ÖLÇEĞİ.....	173
EK-V TUTUM ÖLÇEĞİNİN MADDE-TOPLAM MADDE ANALİZİ.....	175
EK-VI TUTUM ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR GRUPLARI.....	176
EK-VII ÖĞRETMENLERE YÖNELİK KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ.....	177
EK-VIII DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ'NİN OKULLARDA YAPILACAK UYGULAMA İÇİN İZİN YAZISI.....	180
EK-IX UYGULAMANIN YAPILDIĞI OKULLAR.....	181

## EK-I

## SINIF-İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINI GÖZLEM ÖLÇEĞİ

	İyi	Orta	Zayıf
1. Dersi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde etkili bir biçimde başlatma			
2. Derste ne öğrenileceği hakkında bilgi verme			
3. Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini açıklama/gösterme			
4. Yeni öğrenme konusu ile önceki arasında bağ kurma			
5. Açık ve anlaşılır yönerge verme/ açıklama yapma			
6. Tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama			
7. Öğrencilerle ilgili olumlu beklentilerini yansıtmama			
8. Belirli aralıklarla sorular yönelterek öğrencilerin kaydettikleri ilerlemeyi izleme			
9. Sınıfta olup bitenlerin farkında olduğunu gösterme			
10. Dersin hızını ve akışını öğrencilere göre ayarlama			
11. Zamanı etkili bir biçimde kullanma			
12. Dersin hedeflerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma			
13. Öğrenci yaş grubunun ilgi ve gereksinmelerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma			
14. Öğrenme sonusuna uygun bireysel öğretim, küçük grup ve tüm sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma			
15. Eğitsel oyunlardan şarkı, şiir ve tekerlemelerden yararlanma			
16. Öğrenme konusu ile gerçek yaşam arasında bağ kurma			
17. Öğrenilenlerin uygulanmasına dönük alıştırmama-tekrar yapma			
18. Görsel-işitsel materyallerden yararlanma			
19. İşe dönük, üretken bir öğrenme ortamı oluşturma			
20. Ders boyunca öğrencilerin dikkatini canlı tutma			
21. Öğrencilere cesaret verme/destekleme			
22. Dönütleri yerinde ve etkili biçimde kullanma			
23. Hataları doğal kabul ederek uygun biçimde düzeltme			

## EK I'İN DEVAMI

	İyi	Orta	Zayıf
24. Pekiştireçleri yerinde ve etkili biçimde kullanma			
25. Öğrenci görüş ve katkılarından/dönütlerinden yararlanma			
26. Öğrenci tarafından başlatılan konuşmaları özendirme			
27. Öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun bir dil kullanma			
28. Dersi olabildiğince amaç dilde gerçekleştirme			
29. Jest ve mimiklerden yararlanma			
30. Telaffuz üzerinde durma			
31. Tüm öğrencilerle iletişim kurma			
32. Sorulara özenle ve tatmin edici cevaplar verme			
33. Ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama			
34. Dersi canlı ve istekli bir biçimde anlatma			
35. Dersin sonunda yapılanları gözden geçirme ve bir sonraki ile bağ kurma			

EK-II  
GÖZLEM ÖLÇEĞİNİN MADDE AYIRICILIK GÜÇLERİ

Madde-Test Korelasyonları

Madde No                      Madde Ayırıcılık Gücü

---

Madde 1.....	0.71
Madde 2.....	0.59
Madde 3.....	0.63
Madde 4.....	0.29
Madde 5.....	0.71
Madde 6.....	0.78
Madde 7.....	0.74
Madde 8.....	0.29
Madde 9.....	0.71
Madde 10.....	0.65
Madde 11.....	0.75
Madde 12.....	0.66
Madde 13.....	0.76
Madde 14.....	0.41
Madde 15.....	0.55
Madde 16.....	0.53
Madde 17.....	0.40
Madde 18.....	0.44
Madde 19.....	0.73
Madde 20.....	0.64
Madde 21.....	0.63
Madde 22.....	0.74
Madde 23.....	0.53
Madde 24.....	0.69
Madde 25.....	0.73
Madde 26.....	0.74
Madde 27.....	0.62
Madde 28.....	0.62
Madde 29.....	0.77
Madde 30.....	0.62
Madde 31.....	0.57
Madde 32.....	0.63
Madde 33.....	0.54
Madde 34.....	0.78
Madde 35.....	0.56

---

**EK-III**  
**UZMAN GÖRÜŞÜNE SUNULAN TUTUM ÖLÇEĞİ**

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
DOKTORA PROGRAMI

İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıflarda Yabancı Dil Öğretiminin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Boyutunda Niteliği ve Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Tutumları konulu bir araştırma yapmaktayım. Bunu gerçekleştirmek için ön çalışma yapılarak öğrencilerin görüşleri alınmış ve elinizdeki tutum ölçeği hazırlanmıştır.

Ölçeğin içerik geçerliğini elde etmek amacı ile siz saygıdeğer öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmaktadır. Ölçekte geçen her bir maddeyi incelemenizi ve araştırmamızın amacı doğrultusunda öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediğini belirlemenizi saygılarımla arz ederim.

Katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı  
Fulya Koydemir

### EK III.'ÜN DEVAMI

#### YABANCI DİLE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıfınız:.....  
Cinsiyetiniz:.....  
Yabancı Dil:.....

Tarih:

**YÖNERGE:** Sevgili Öğrenciler, Yabancı dille ilgili aşağıda 46 madde yer almaktadır. Bu maddelerin hiçbirinin kesin olarak doğru bir cevabı yoktur. Bizim için önemli olan sizin düşüncelerinizdir. Belirtilen duygu ve düşüncelere tamamen katılıyorsanız evet anlamındaki "E" harfini, kısmen katılıyorsanız kısmen anlamındaki "K" harfini, hiç katılmıyorsanız, hayır anlamındaki "H" harfini daire içine alınız.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Evet	Kısmen	Hayır	Tutumu Ölçüyor mu?	
				Evet	Hayır
1.Yabancı dil öğrenmeyi çok seviyorum.	E	K	H		
2.Yabancı dil yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır.	E	K	H		
3.Yabancı dil öğrenmek çok zevklidir.	E	K	H		
4.Yabancı dil öğrenmek zordur.	E	K	H		
5.Yabancı dil derslerinde eğlenirken öğreniyorum.	E	K	H		
6.Yabancı dil derslerinin bitmesini hiç istemiyorum.	E	K	H		
7.Okul dışında da yabancı dil öğrenmeye devam etmek istiyorum.	E	K	H		
8.Yabancı dil derslerinin her gün olmasını isterim.	E	K	H		
9.Yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını hiç istemem.	E	K	H		
10.Yabancı dilin benim geleceğim için bir önemi yoktur.	E	K	H		
11.Yabancı dil derslerinde öğretmenimin davranışlarından başarısız olduğum duygusuna kapılıyorum.	E	K	H		
12.Yabancı dil derslerinde zaman geçmek bilmiyor.	E	K	H		
13.Okul dışında yabancı dille ilgilenmek hiç içimden gelmiyor.	E	K	H		
14.Yabancı dil ödevlerini yapmak bana sıkıcı geliyor.	E	K	H		
15.Keşke daha önce yabancı dil öğrenmeye başlayabilseydim.	E	K	H		
16.Yabancı dil bir yazıyı nerede görsem ilgimi çeker.	E	K	H		
17.Zorunlu olmasam da derste hep yabancı dil konuşmak istiyorum.	E	K	H		



EK III.'ÜN DEVAMI

	Evet	Kısmen	Hayır	Tutumu Ölçüyor mu?	
				Evet	Hayır
18.Yabancı dil derslerinde öğretmenin bana soru sormasından çok çekiniyorum.	E	K	H		
19.Yabancı dil derslerinde yabancı dil iletişim becerimin giderek geliştiğini hissediyorum.	E	K	H		
20.Yabancıların bizden çok farklı insanlar olduğunu düşünüyorum.	E	K	H		
21.Yabancı dil öğrenmeye başladıktan sonra yabancılarla daha çok iletişim kurma isteği duyuyorum.	E	K	H		
22.Yabancı insanlarla anlaşabilmenin tek yolu yabancı dil öğrenmektir.	E	K	H		
23.Yabancı dil öğrendikçe kendime olan güvenimin arttığını hissediyorum.	E	K	H		
24.Hata yapsam da yabancı dili öğrenmek isterim.	E	K	H		
25.Hata yapmaktan korktuğum için yabancı dil konuşmaya çekiniyorum.	E	K	H		
26.Yabancılarla iletişim kurabilmek için yabancı dil öğrenmek istiyorum.	E	K	H		
27.Yabancı dil konuşmaktan korktuğum için bir yabancı ile karşılaşmaya çekiniyorum.	E	K	H		
28.Yabancı dil öğrenmek bana büyük gurur veriyor.	E	K	H		
29.Yabancı dil konuşurken hiç çekinmiyorum.	E	K	H		
30.Televizyondaki Osmo, Tots TV. Programlarını hiç kaçırmamaya çalışıyorum.	E	K	H		
31.Bir yabancı ile karşılaşsam hemen onunla konuşmak isterim.	E	K	H		
32.Yabancı dil derslerine zorunlu olmasam hiç girmek istemem.	E	K	H		
33.Anlamasam da televizyonda yabancı dil programlarını izlemekten hoşlanırım.	E	K	H		
34.Yabancı dilin ilerde iyi bir iş bulmama yararı olacağını sanmıyorum.	E	K	H		
35.Yabancı dil farklı dili konuşan insanları birbirine yaklaştıran bir köprü olduğunu düşünüyorum.	E	K	H		
36.Yabancı dil öğrenmek benim için her zaman çok önemlidir.	E	K	H		
37.Bu dili öğrendikten sonra başka bir yabancı dil daha öğrenmek istemem.	E	K	H		
38.Yabancı dil öğrendikçe bu dili konuşan insanları daha iyi tanıyorum.	E	K	H		

### EK III.'ÜN DEVAMI

	Evet	Kısmen	Hayır	Tutumu Ölçüyor mu?	
				Evet	Hayır
39. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin adet, gelenek ve göreneklerini öğrenmek hiç gerekli değildir.	E	K	H		
40. Yabancı dil derslerinden hiç zevk almıyorum.	E	K	H		
41. Yabancı dil dersleri keşke dördüncü sınıftan daha önce de olsaydı.	E	K	H		
42. Yabancı dil derslerinin beşinci sınıftan sonra başlamasını isterdim.	E	K	H		
43. Yabancı dil öğrenmenin Türkçe derslerinde de yararını görüyorum.	E	K	H		
44. Yabancı dil derslerinde telaffuz hataları yapmaktan korktuğum için konuşmaya çekiniyorum.	E	K	H		
45. Yabancı dili anlamakta güçlük çekiyorum.	E	K	H		
46. Yabancı dil dersleri en sevdiğim derslerden bir tanesidir.	E	K	H		

EK IV  
ÖRNEKLEME UYGULANAN TUTUM ÖLÇEĞİ

YABANCI DİLE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıfınız:.....  
Cinsiyetiniz:.....  
Yabancı Dil:.....

Tarih:

**YÖNERGE:** Sevgili Öğrenciler, Yabancı dille ilgili aşağıda 37 madde yer almaktadır. Bu maddelerin hiçbirinin kesin olarak doğru bir cevabı yoktur. Bizim için önemli olan sizin düşüncelerinizdir. Belirtilen duygu ve düşüncelere tamamen katılıyorsanız evet anlamındaki “E” harfini , kısmen katılıyorsanız kısmen anlamındaki “K” harfini, hiç katılmıyorsanız, hayır anlamındaki “H” harfini daire içine alınız.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yabancı dil öğrenmeyi çok seviyorum.	E	K	H
2. Yabancı dil yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır.	E	K	H
3. Yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını hiç istemem.	E	K	H
4. Yabancı dil öğrenmek zordur.	E	K	H
5. Yabancı dil derslerinde öğrenirken eğleniyorum.	E	K	H
6. Yabancı dil derslerinin bir an önce bitmesini istiyorum.	E	K	H
7. Okul dışında da yabancı dil öğrenmeye devam etmek istiyorum.	E	K	H
8. Yabancı dil öğrenmek çok zevklidir.	E	K	H
9. Derste yabancı dil konuşmayı hiç istemiyorum.	E	K	H
10. Yabancı dil derslerinde başarısız olduğum duygusuna kapılıyorum.	E	K	H
11. Yabancı dil derslerinde zaman çok çabuk geçiyor.	E	K	H
12. Okul dışında yabancı dille ilgilenmek hiç içimden gelmiyor.	E	K	H
13. Keşke daha önce yabancı dil öğrenmeye başlayabilseydim.	E	K	H
14. Yabancı dil ödevlerini yapmak bana sıkıcı geliyor.	E	K	H
15. Yabancı dilde bir yazıyı nerede görsem ilgimi çeker.	E	K	H
16. Yabancı dilin benim geleceğim için önemlidir.	E	K	H

EK IV'ÜN DEVAMI

	Evet	Kısmen	Hayır
17. Yabancı dil derslerinde öğretmenin bana soru sormasından çok çekiniyorum.	E	K	H
18. Yabancı dil derslerinde yabancı dilimin giderek geliştiğini hissediyorum.	E	K	H
19. Yabancı dil öğrendikçe yabancılarla iletişim kurma isteği duyuyorum.	E	K	H
20. Hata yapmaktan korktuğum için yabancı dil konuşmaya çekiniyorum.	E	K	H
21. Yabancı dil öğrendikçe kendime olan güvenimin arttığını hissediyorum.	E	K	H
22. Yabancı dil öğrenmek bana büyük gurur veriyor.	E	K	H
23. Yabancı dil konuşurken çok çekiniyorum.	E	K	H
24. Bir yabancı ile nerede karşılaşsam hemen onunla konuşmak isterim.	E	K	H
25. Yabancı dil derslerine zorunlu olmasam hiç girmek istemem.	E	K	H
26. Televizyonda yabancı dil programlarını izlemekten hoşlanırım	E	K	H
27. Yabancı dilin, farklı dili konuşan insanları birbirine yaklaştıran bir köprü olduğunu düşünüyorum.	E	K	H
28. Yabancı dil öğrenmek bence hiç gerekli değildir.	E	K	H
29. Bu dili öğrendikten sonra başka bir yabancı dil daha öğrenmek istemem.	E	K	H
30. Yabancı dil dersleri keşke dördüncü sınıftan daha önce de olsaydı .	E	K	H
31. Yabancı dil derslerinden hiç zevk almıyorum.	E	K	H
32. Yabancı dil dersleri en sevdiğim derslerden bir tanesidir.	E	K	H
33. Yabancı dil derslerinin beşinci sınıftan sonra başlamasını isterdim.	E	K	H
34. Yabancı dil derslerinde telaffuz hataları yapmaktan korktuğum için konuşmaya çekiniyorum.	E	K	H
35. Yabancı dil öğrenmenin Türkçe derslerinde de yararını görüyorum	E	K	H
36. Yabancı dili anlamakta güçlük çekiyorum.	E	K	H
37. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin adet, gelenek ve göreneklerini öğrenmek bence hiç gerekli değildir.	E	K	H

EK-V

TUTUM ÖLÇEĞİNİN MADDE-TOPLAM MADDE ANALİZİ

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
M.01	95,0046	121,1767	,5514	.	,8839
M.02	95,3750	119,9006	,3582	.	,8853
M.03	95,3380	118,1690	,4264	.	,8841
M.04	95,6574	119,2681	,3351	.	,8860
M.05	95,1574	120,4960	,3715	.	,8850
M.06	95,3056	118,2783	,4938	.	,8830
M.07	95,4722	119,5155	,3301	.	,8860
M.08	95,0833	120,4302	,4721	.	,8839
M.09	95,0556	121,3550	,3541	.	,8853
M.10	95,5972	119,2556	,3570	.	,8854
M.11	95,4167	118,0767	,4063	.	,8845
M.12	95,4630	116,1568	,5285	.	,8820
M.13	95,1065	120,6723	,3784	.	,8850
M.14	95,1713	119,8728	,4282	.	,8842
M.15	95,1620	122,0713	,2864	.	,8863
M.16	95,5787	119,4077	,3292	.	,8861
M.17	95,4352	117,2516	,4766	.	,8831
M.18	95,0463	120,9374	,4586	.	,8843
M.19	95,0602	121,0150	,4214	.	,8846
M.20	95,4259	116,8782	,5038	.	,8825
M.21	95,1296	120,8668	,3864	.	,8849
M.22	95,1250	120,0262	,4686	.	,8838
M.23	95,3333	118,2233	,4633	.	,8834
M.24	95,2639	121,8882	,2372	.	,8873
M.25	95,1111	119,3364	,4927	.	,8833
M.26	95,3657	121,4238	,2357	.	,8876
M.27	95,7917	121,9983	,1318	.	,8917
M.28	95,3426	119,5286	,3672	.	,8851
M.29	94,9861	122,1998	,3765	.	,8854
M.30	95,3380	116,8852	,4892	.	,8828
M.31	95,1898	118,0615	,4979	.	,8828
M.32	95,0185	120,0834	,5732	.	,8831
M.33	95,1343	118,4703	,6115	.	,8819
M.34	95,1343	118,8144	,4958	.	,8831
M.35	95,5602	117,1778	,4584	.	,8834
M.36	95,7176	120,3896	,2516	.	,8879
M.37	95,4537	117,5792	,5047	.	,8826
M.38	95,2963	121,9862	,2091	.	,8880

Reliability Coefficients 38 items

Alpha = ,8874

Standardized item alpha = ,8983

## EK-VI

## TUTUM ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR GRUPLARI

Faktör Grupları	Madde No ve Madde Adı	Korelasyon Değeri
1	12.Okul dışında yabancı dille ilgilenmek hiç içimden gelmiyor	.59
	13.Keşke daha önce yabancı dil öğrenmeye başlayabilseydim	.59
	01.Yabancı dil öğrenmeyi çok seviyorum	.59
	05.Yabancı dil derslerinde öğrenirken eğleniyorum	.57
	08.Yabancı dil öğrenmek çok zevklidir.	.56
	14.Yabancı dil ödevlerini yapmak bana sıkıcı geliyor	.55
	34.Yabancı dil derslerinin 5.sınıftan sonra başlamasını isterdim	.54
	18.Yabancı dil derslerinde yabancı dilimin giderek geliştiğini hissediyorum	.52
	31.Yabancı dil dersleri keşke 4.sınıftan daha önce de olsaydı	.51
	06.Yabancı dil derslerinin bitmesini hiç istemiyorum	.50
	15.Yabancı dilde bir yazıyı nerede görsem ilgimi çeker	.45
	11.Yabancı dil derslerinde zaman çok çabuk geçiyor	.43
	07.Okul dışında da yabancı dil öğrenmeye devam etmek istiyorum	.41
	30.Bu dili öğrendikten sonra başka bir yabancı dil daha öğrenmek istemem	.38
	03.Yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını hiç istemem	.31
	09.Derste yabancı dil konuşmayı hiç istemeyorum	.28
16.Yabancı dil benim geleceğim için önemlidir	.29	
2	35.Yabancı dil derslerinde telaffuz hataları yapmaktan korktuğum için konuşmaya çekiniyorum	.73
	20.Hata yapmaktan korktuğum için yabancı dil konuşmaya çekiniyorum	.69
	23.Yabancı dil konuşurken çok çekiniyorum	.65
	17.Yabancı dil derslerinde öğretmenin bana soru sormasından çok çekiniyorum	.57
	10. Yabancı dil derslerinde başarısız olduğum duygusuna kapılıyorum	.49
	37. Yabancı dili anlamakta güçlük çekiyorum	.44
	21. Yabancı dil öğrendikçe kendime olan güvenimin arttığını hissediyorum	.41
	04. Yabancı dil öğrenmek zordur	.36
	38. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelerin adet, gelenek ve göreneklerini öğrenmek bence hiç gerekli değildir	.34
	24.Bir yabancı ile nerede karşılaşsam hemen onunla konuşmak isterim	.30
36.Yabancı dil öğrenmenin Türkçe derslerinde de yararını görüyorum	.30	
3	29. Yabancı dil öğrenmek bence hiç gerekli değildir	.75
	32. Yabancı dil derslerinden hiç zevk almıyorum	.60
	25. Yabancı dil derslerine zorunlu olmasam hiç girmek istemem	.50
	28. Yabancı dilin farklı dili konuşan insanları birbirine yaklaştıran bir köprü olduğunu düşünüyorum	.48
	19. Yabancı dil öğrendikçe yabancılarla iletişim kurma isteği duyuyorum	.40
	02.Yabancı dil yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır	.39
	22.Yabancı dil öğrenmek bana büyük gurur veriyor	.36
	26.Anlamasam da televizyonda yabancı programları izlemekten hoşlanırım	.32
	27.Yabancı dilin ilerde iyi bir iş bulmama yararı olacağını sanmıyorum	.23

**EK-VII**  
**ÖĞRETMENLERE YÖNELİK KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ**

**AÇIKLAMA:**

**Değerli Meslektaşım,**

Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik bir doktora çalışması yapmaktayım. Bu nedenle sizlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarınıza yönelik sınıf gözlemi yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Araştırma kapsamında hazırlanan bu ankette sizinle ilgili kişisel sorular yer almaktadır. Bu sorulara verilecek yanıtların gerçek ve samimi olması araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından çok büyük önem taşımaktadır.

Yanıtlarınıza dayanılarak araştırmadan elde edilecek veriler hiçbir kişi veya kuruma açık tutulmayacak, yalnızca bilimsel amaçla değerlendirilecektir. Yanıtlayanın ismini belirtmesi bu nedenle istenmemektedir.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı  
Fulya Koydemir

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim  
Doktora Öğrencisi



## EK-VII'NİN DEVAMI

### ÖĞRETMENLERE YÖNELİK KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

Aşağıdaki maddelerde verilen seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz.

1. Mezun olduğunuz bölüm:

- 1. Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Bölümü
- 2. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü
- 3. Yabancı Diller Yüksekokulu
- 4. Yabancı Dil İngilizce dışında bir branşın öğretmeniyim.

Branşınız:

2. Öğretmenlikte deneyiminiz:

- 1. 1-5 yıl
- 2. 6-10 yıl
- 3. 11-15 yıl
- 4. 16-20 yıl
- 5. 21 yıl ve daha fazla

3. Öğretmenlik formasyonunuz var mı?

- 1. Evet
- 2. Hayır

## EK-VII'NİN DEVAMI

### 4. Cinsiyetiniz:

- 1. Kadın
- 2. Erkek

### 5. Branşınız İngilizce değilse İngilizceyi nerede öğrendiniz ?

- 1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen kurslara katıldım
- 2. Özel kurslara katıldım
- 3. Üniversite öğrenimim sırasında öğrendim
- 4. Yurt dışında kaldım

### 6. Branşınız İngilizce değilse İngilizceyi ne kadar süre ile öğrendiniz ?

- 1. 1-7 ay
- 2. 8-12 ay
- 3. 1-2 yıl
- 4. 3-4 yıl
- 5. 5 yıldan fazla

EK-VIII

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ'NİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
UYGULAMA İÇİN İZİN YAZISI

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

176 EKİM 2000

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00.11-600.1-  
KONU : Anket Çalışması

53751

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
BUCA EĞİTİM BİLİMLERİ ENİSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
İZMİR

İLGİ : a) 3.10.2000 tarih ve 500/1821 sayılı yazısı.  
b) Valilik Makamının 12 Ekim 2000 tarih ve 53560 sayılı Onayı

ilgi (a) yazınızda Fulya KOYDEMİR 'nin, "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin İzmir İli Örneğinde Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu doktora tezini Konak, Bornova, Balçıva, Buca, Karşıyaka İlçelerindeki İlköğretim Okullarında sınıf içi gözlem yapmak , öğrenci ve öğretmenlere anket uygulamak istediği, Ayrıca Gözlem formun güvenilirlik çalışması için bazı okullarda öğrencinin danışmanı Yrd.DoçDr.Gönül DURUKAFA ile birlikte gözlem yapmak istenildiği bildirilmektedir.

Bu anket çalışmasının isimleri belirtilen İlçemiz okullarında öğrenim gören öğrencilere; Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması, Valilik Makamının ilişik ilgi (b) Onayı ile uygun görülmektedir.

Bilgi edinilmesini arz ederim.

  
İbrahim ÇİNER  
Müdür Yardımcısı

EK- L Adet Valilik Onayı

**EK-IX**  
**UYGULAMANIN YAPILDIĞI OKULLAR**

**BALÇOVA**

1. Balçova İlköğretim Okulu
2. Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu

**BORNOVA**

3. Bornova İlköğretim Okulu
4. Bornova Merkez İlköğretim Okulu
5. Dokuz Eylül İlköğretim Okulu
6. Hilal-Necmiye Ataberk İlköğretim Okulu
7. Kars İlköğretim Okulu
8. Melih Tunçay İlköğretim Okulu
9. Ömer Özkan İlköğretim Okulu
10. Özkanlar İlköğretim Okulu
11. Suphi Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu
12. Yahya Kemal İlköğretim Okulu
13. Yavuz Selim İlköğretim Okulu

**BUCA**

14. Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu
15. Buca İlköğretim Okulu
16. Burhan Özfatura İlköğretim Okulu
17. Hasan-Ali Yücel İlköğretim Okulu
18. Necip Fazıl Kısakürek İlköğretim
19. Otuz Ağustos İlköğretim Okulu
20. Sabri Kolçak İlköğretim Okulu
21. Tuğsavul İlköğretim Okulu
22. Umur Bey İlköğretim Okulu

## KONAK

23. Ali Erentürk İlköğretim Okulu
24. Alsancak İlköğretim Okulu
25. Gazi İlköğretim Okulu
26. Güzelyalı İlköğretim Okulu
27. Hacı Şakir İlköğretim Okulu
28. Kestelli İlköğretim Okulu
29. Melih Özakat İlköğretim Okulu
30. Müdafa-i Hukuk İlköğretim Okulu
31. Osman Kibar İlköğretim Okulu
32. Sadullah Sever İlköğretim Okulu
33. Sakarya İlköğretim Okulu
34. Salih İşgören İlköğretim Okulu
35. Saliha-Hüseyin Özyavuz
36. Sarıkamış İlköğretim Okulu
37. Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu
38. Şerif Remzi İlköğretim Okulu
39. Tınaztepe İlköğretim Okulu
40. Yapıcıoğlu İlköğretim Okulu
41. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu

## KARŞIYAKA

42. Ankara İlköğretim Okulu
43. Cemil Akyüz İlköğretim Okulu
44. Fevzi Paşa İlköğretim Okulu
45. Karşıyaka İlköğretim Okulu
46. Mavi Şehir İlköğretim Okulu
47. Metin Aşıkoğlu İlköğretim Okulu
48. Mustafa Uygur İlköğretim Okulu
49. Osman Faruk Verimer İlköğretim Okulu
50. Piyale İlköğretim Okulu