

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

112815

İLKÖĞRETİM OKULLARININ DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ
SINIFLARINDA GÖREV YAPAN ALAN VE ALAN DIŞI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENME
SÜRECİNE VE SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN
YETERLİLİKLERİ

112815

Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Tezi

İlknur KARHAN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Münire ERDEN

İstanbul, 2001

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSLARARASI İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

ÖNSÖZ

Günümüzde çocuklarımızı geleceğe hazırlamak giderek daha çok önem kazanmaktadır. Teknolojinin getirdiği yenilik ve değişiklikler, hem günlük yaşantımızı hem de iş dünyasını yoğun bir şekilde etkilemekte, bu da okulların ve eğitim sistemlerinin tekrar gözden geçirilmesine yol açmaktadır. Çocukları hızla değişen dünyaya hazırlamak giderek zorlaşmakta, klasik eğitim sistemlerinin de buna paralel olarak değişmesi gerekmektedir. Geleceğin dünyasına hazırlanan gençler, onlara gerekli olduğu düşünülen bilgilerle donanmanın ötesinde, bilgiyi nerede bulacaklarını, nasıl kullanacaklarını bilen, değişik iş ortamlarına uyum sağlayabilecek bireyler olarak yetişmek durumundadırlar.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin İlköğretimin Birinci Kademesi'nden itibaren başlanması ve çoğunlukla İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesi anne-babalar tarafından olduğu kadar, öğrencilerden de olumlu tepkilerle karşılanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu uygulamasını başarılı kılmak üzere çalışan ve araştırma süresince deneyimlerini benimle paylaşan öğretmenlerimize teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmanın oluşturulmasında ve yürütülmesinde bana rehberlik eden, araştırma süresince beni destekleyen ve yüreklendiren değerli danışmanım Prof. Dr. Münire Erden'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın değişik aşamalarında fikirlerinden ve deneyimlerinden yararlandığım Eğitim Bilimleri Bölümü araştırma görevlisi arkadaşlarıma, moral kaynağım olan yüksek lisan sınıfı arkadaşlarıma, tüm bu süreç boyunca bana destek olan sevgili kızım ve eşime teşekkür ederim.

İstanbul, Haziran, 2001

İlknur KARHAN

ÖZET

Bu araştırma, İlköğretimin Birinci Kademesi 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi veren öğretmenlerin, genel öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi açısından yeterliliklerini saptamayı ve İngilizce öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerle farklı alanlarda yetişmiş öğretmenler arasında bu açılardan bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yürütülmüştür.

Araştırmanın evreni İstanbul ili içinde yer alan resmi ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleridir. Örneklem, İstanbul il sınırları içindeki beş ilçede yer alan resmi İlköğretim okullarından rastlantısal küme örnekleme olarak seçilen öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma verileri, 32 adet okulda görüşülen 49 öğretmenden toplanmıştır.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmış ve verilerin çözümü ve yorumlanmasında betimsel istatistik yöntemleri ile çalışılmıştır. Verilerin toplanması amacı ile alanyazın taraması ve uzman görüşlerine dayanılarak 52 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Anket kişisel bilgiler, genel öğretmenlik özellikleri, İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi bölümlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtların çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{x}), Standart sapma (s) ve t-testi hesaplamaları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi açısından bakıldığında alan öğretmenleri ve alan dışı öğretmenler arasında belirgin bir fark gözlenmemektedir. Buna karşın, hem alan öğretmenleri hem de alan dışı öğretmenler İngilizce öğretmelerini geliştirmeleri gerektiği ve çocuklara İngilizce öğretmenliği konusunda eğitime ihtiyaç duydukları yönündeki düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın iki önemli bulgusu göstermektedir ki, ülkemizde resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde iki yıldır uygulanmakta olan İngilizce öğretiminde öğretmenlerimizin daha başarılı olabilmeleri için Milli Eğitim

Bakanlığı'nın 6đretmenleri bu konuda yeterli bilgi ve beceriler ile donatacak hizmetiçi eğitim programlarına 6nem ve 6ncelik vermesi gerekmektedir.



SUMMARY

The objective of this research is to determine the efficiency of the English language teachers teaching at the 4. and 5. grades in the state primary schools in İstanbul related to general teaching skills, English language teaching, and classroom management. The research also aims at finding out whether there is a difference between teachers with an ELT background, and teachers with no such an educational background considering the effectiveness of teachers in these areas.

The sampling has been done randomly among the English teachers teaching 4. and 5. grades in state primary schools in İstanbul. Subjects have been selected by random group sampling among the schools from 5 counties; Beşiktaş, Fatih, Kadıköy, Kağıthane and Ümraniye, which also selected randomly. Data collection has been done through a questionnaire and among the 52 teachers who answered the questionnaire 3 excluded for not bearing the necessary qualifications. The evaluation of data has been done over 49 subjects.

In order to collect data for the research a questionnaire has been designed depending on literature on English Language teaching, teaching skills in general and classroom management. The questionnaire has been revised and modified in the light of advice taken from specialists and academics in the field and a group of teachers who had answered the questionnaire before it has actually been implemented. The questionnaire has 52 items, which are divided into three sections: teaching skills, English language teaching and classroom management.

The method of the research is descriptive; thus, descriptive statistics has been used to evaluate the data collected during research. Teachers' responses to the items of the questionnaire have been evaluated by finding out the averages (\bar{x}) and standard deviation (s) for each item individually and for each section. T-test has been used for the investigation of a possible difference between two groups of teachers.

According to the research findings, we can say that the teachers find themselves efficient as language teachers to children. There is not a considerable

difference between two groups of teachers in teaching skills, English language teaching and classroom management. Still, the research has revealed that both groups of teachers are in need of in-service training on teaching English to children and that they have also expressed a need to improve their English.

These two important findings make us think that the Ministry of Education should plan and implement in-service training programs on teaching English to children in order to enable teachers to equip themselves with necessary skills so that the English programs in primary schools be more successful.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi	63
Sayıtlar	64
Sınırlılıklar	64
Tanımlar	65

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	66
----------------------------------	-----------

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	77
Araştırmanın Modeli	77
Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	77
Örneklemin Özellikleri	78
Veri Toplama Aracı	81
Anketin Güvenirliğ	83
Anketin Uygulanması	84
Verilerin Çözümlemesi.....	84

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	86
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	86
İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	95
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	98
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	00
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	102

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
Sonuç.....	107
Öneriler.....	108
Uygulayıcılar için Öneriler.....	108
Araştırmacılar için Öneriler.....	109

KAYNAKÇA	110
EK	115
Ek-1	116

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
2.1 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Grup İçindeki Dağılımı	48
2.2 Öğretmenlerin Meslekteki Deneyimlerine Göre Grup İçindeki Dağılımı	49
3.1 Öğretmenlerin Genel Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	54
3.2 Öğretmenlerin İngilizce Öğretimine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
3.3 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
3.4 İki Grubun Genel Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma ve “t” Değerleri	64
3.5 İki Grubun İngilizce Öğretmenliğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma ve “t” Değerleri.....	65
3.6 İki Grubun Sınıf Yönetimine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma ve “t” Değerleri	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma ile ilgili sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Ülkemizde, günün siyasal ve ekonomik koşullarının gereği olarak yabancı dil öğretimine talep giderek artmış ve Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında önemli ve gerekli sayılan Fransızca, yerini İngilizce'ye bırakmıştır. Son yıllarda özellikle eğitim sektöründe planlanan ve uygulamaya konan değişiklikler birçoğumuz tarafından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme hazırlığı olarak yorumlanmaktadır. İngilizce öğretimine verilen önem ve öncelik, siyasal bir tercih olarak görülebilir. Ancak, İngilizce'ye olan talebin giderek artması, en önemsiz sayılacak işlere başvuran kişilerde bile aranan ilk koşullardan birisinin İngilizce bilgisi olması, günümüzde bilgisayarların evlere ve ilköğretim okullarına dek girmesi ve bilgisayar aracılığı ile bilgi edinmek istediğinizde karşınıza çıkan internet sayfalarının azımsanmayacak çoğunlukla İngilizce olması, İngilizce dilinin öğretimine ağırlık verilmesi kararını, salt siyasal bir karar olmaktan çıkarıyor. Bu durum, daha çok günümüz koşullarının gereğidir. Dünyamız giderek küreselleşmektedir. Dünyanın bir yerinde üretilen bir malın pek çok ülkede alınır satılır olması, istediğiniz bir şeyi her yerde bulabilmeniz, ticari firmaların başka ülkelerde yatırım yapmaları, değişik ülkelerden firmaların birleşmeleri ve teknolojik gelişmelerin iletişim olanaklarını ve hızını inanılmaz boyutlara çıkarmaları, ticari firmaları hükümetler üstü güce ulaştırmaktadır. İngilizce artık, iletişim dilidir, pek

çok ülkenin ortak ticari dilidir ve ülkemizde de iyi bir işte, dolgun bir maaşla çalışmanın ilk ve olmazsa olmaz gereklerinden biridir.

Yabancı dil öğretimine ve özellikle de İngilizce'ye talep sadece ülkemizde değil, dünyanın pek çok ülkesinde de belirgin bir artış göstermektedir. Özellikle gelir düzeyi yüksek ülkelerde, çocuklar 2-3 yaşlarından itibaren formal eğitim almakta, farklı kültür ve dillerin birlikte etkin olduğu ülkelerde –kimi Avrupa ülkeleri ve ABD vb- çocuklar ikinci dile anaokulundan itibaren başlamakta ve bu ülkelerdeki zorunlu eğitimin gereği olarak ileriki yaşlarda bir başka yabancı dili daha öğrenmektedirler.

Avrupa Birliği ile birlikte Avrupa ülkelerinde de İlköğretimde yabancı dil eğitimi önem kazanmıştır. Almanya'da, otuz yıl kadar önce başlatılan bir eğitim programı gereğince İngilizce ve Fransızca öğretiminin 3. sınıftan itibaren (8 yaşında) başlatılması uygulaması yaygınlaştırılmaktadır. Örneğin aşağı Saksonya'da 1994'ten beri tüm öğrencilerin 3. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeleri zorunlu hale getirilmiştir (Blisener, 1997).

Ülkemizde 8 yıllık zorunlu eğitim uygulaması 1977 yılında 4306 sayılı kanunla yasallaşmış ve 5 yıllık zorunlu eğitim veren İlkokullar, sonraki kademe olan 3 yıllık ortaokullarla birleştirilerek İlköğretim okullarına dönüştürülmüşlerdir. Birkaç yıl öncesine kadar okullarımızda yabancı dil öğretimi ortaokul 1. sınıfta (şimdiki 6. sınıfta) başlıyor, öğrenciler 12-13 yaşlarından itibaren yabancı dil dersleri alıyorlardı. Yabancı dilin öğretim dili olarak kullanıldığı- yabancı kolej ve Anadolu Liseleri de aynı yaşlarda yabancı dil öğretimine başlıyorlardı. Ancak bu okullar, ortaokul birinci sınıftan önce bir yıllık bir hazırlık dönemi ile yoğun bir şekilde yabancı dil öğretmekteydiler.

Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası, ülkemizde yabancı dil öğretimine başlama yaşının değişmesinde etkili olmuş, dolayısıyla küçük yaşlarda İngilizce öğretimine olan ilgiyi ve talebi arttırmıştır. Yabancı dile başlama yaşı ülke genelinde ilköğretim birinci kademe 4. sınıf olarak belirlenmiş, 1997-1998 öğretim yılından

itibaren bu uygulama ülke genelinde yürürlüğe konmuştur. Hatta, uygun koşulları sağlayan okulların yabancı dil eğitimine ilköğretim birinci sınıftan başlamaları önerilmiştir. Yabancı dille öğretim yapan özel liseler sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasasından en çok etkilenen eğitim kurumları olmuşlardır ve bu değişime ayak uydurabilmek için ilköğretimin ilk beş yıllık kademesini de bünyelerine ekleme yoluna gitmişlerdir. Yabancı dil eğitimini eski sisteme göre ortaokuldan önce hazırlık sınıfı ile gerçekleştiren bu okullar artık ilköğretim birinci sınıftan, hatta anaokulundan yabancı dil eğitimine başlayarak okullarının devamına çözüm bulmuşlardır.

Ülkemizde 1997-98 öğretim yılında başlatılan 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulaması ve bu uygulamanın bir gereği olarak yabancı dil öğretim yaşının 12'den 10'a indirilmesi yüzünden hem özel okullarda, hem de devlet okullarında, gerek öğretim malzemesi, gerekse yetişmiş öğretmen gereksinimi ortaya çıkmıştır. Gelişim özellikleri gereği küçük yaşta öğrencilere dil öğretimi yabancı dil öğretmenlerinin alışageldiği yöntemlerin aynen uygulanması ile gerçekleşmemektedir (Brumfit, ed. Kennedy, C ve J. Jarvis, 1991:12). Bu nedenle, örneğin lise düzeyinde başarı ile öğretmenlik yapan bir kişi ilköğretim 4. ve 5. sınıfta çok zorluk çekebilir, o güne dek başarı ile uyguladığı yöntem ve tekniklerin bu yaşlardaki çocuklarda işe yaramadığını gözlemleyebilir.

Öğrencilerin yaşları dolayısıyla, öğretmenin İngilizce eğitiminde iyi yetişmiş olması tek başına yeterli değildir. Öğretmenin aynı zamanda bu yaşlardaki çocukların gelişim özelliklerinin farkında olması, ilköğretimde yaygın ve geçerli olan eğitim ve öğretim yöntemlerini bilmesi, sınıf yönetimi açısından da gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Tüm bu noktalar çocuklara İngilizce öğretiminde önemlidir. İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren İngilizce derslerinin konmuş olması, çocuklara İngilizce öğretiminde yetişmiş elemana olan gereksinimi de beraberinde getirmiştir.

Özel okulların maddi kaynaklarının yeterli olması, bu konuda eğitim almış, anadili veya ikinci dili İngilizce olan yabancı öğretmenleri işe almalarına ve işe

aldıkları öğretmenlere bu konuda eğitim vermelerine olanak tanımaktadır. Ancak yine de uygulamanın çok yeni olması ve pek çok eğitim kurumunun buna hazırlıksız olması, okulları, sadece ekonomik güç ile giderilemeyecek bir sorun ile karşı karşıya bırakmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ise bu sorunu değişik branşlarda yetiştirmiş, aynı zamanda İngilizce bilen öğretmenleri İlköğretimin birinci ve ikinci kademesinde İngilizce öğretmeni olarak görevlendirme yoluyla çözmeye çalışmakta, bir yandan da açık öğretimde bilgisayar desteği ile İngilizce öğretmeni yetiştirmek yoluna gitmektedir. Ancak bu öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretiminde istenen başarıyı ne derece sağlayabilecekleri tartışmaya açıktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, yabancı dil derslerinin ilköğretimin 4. sınıfından başlatılması herşeyden önce oldukça fazla sayıda öğretmenin istihdam edilmesini gerektirmektedir. Resmi devlet okulları açısından bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen gereksinimini karşılamakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Bakanlıkça tayin edilen öğretmenler okul yönetimleri tarafından öncelikle İlköğretimin İkinci Kademesi'nde görevlendirilmektedir. Birinci Kademe için resmi olarak görevlendirilmiş öğretmen bulunmadığı ya da öğretmen sayısının yetersiz kaldığı durumlarda İngilizce dersinin sınıf öğretmeni ya da ücretli öğretmen tarafından verilmesi sağlanmaktadır. Bu durumda ilköğretimin birinci kademesinde İngilizce derslerinin tümü Eğitim Fakülteleri'nin İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden mezun branş öğretmenleri ile yürütülememekte, başka branşlarda yetiştirmiş öğretmenler ya da sadece İngilizce bildiği için bu göreve getirilen kişiler İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar.

Çocuklara İngilizce öğretimi dersinin Eğitim Fakülteleri'nin İngilizce Bölümler'inde çok yeni bir ders olduğu ve bu yaşlarda İngilizce öğretiminin henüz iki yıllık bir uygulama olduğu dikkate alınırca branş öğretmenlerinin de bu sınıflarda sorun yaşayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin karşılaşacağı sorunlar, sadece bu yaş grubunun bilişsel gelişim dönemi özelliklerinden kaynaklanan öğretme-öğrenme ile ilgili sorunlar değildir. İlköğretim Birinci Kademe öğrencileri, henüz temel bilgi ve becerileri kazandıkları, nasıl öğreneceklerini ve nasıl davranacaklarını öğrendikleri yaşlardadırlar. Bu nedenle, bu yaş grubu ile çalışan İngilizce

öğretmenlerinin, dil öğretmeni olmalarının yanı sıra eğitimci rolünü de üstlenmeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar erken yaşlarda başlatılan yabancı dil öğretiminin bilişsel gelişime ve akademik başarıya katkıda bulunduğunu, ayrıca öğrencilerin farklı kültürlerle karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Rosenbush,1995). Avrupa ülkelerinde, ilköğretimde düzeyinde 1950’li ve 1960’lı yıllarda denenilen, ancak başarısızlığa uğrayan yabancı dil programlarının zayıf yönleri günümüz uygulamalarına ışık tutmaktadır. Aşağıda İlköğretimde geçmişte uygulanan yabancı dil programlarını başarısızlığa sürükleyen etmenler sıralanmıştır (Heining-Boynton, 1990, Lipton 1992; Bulunduğu eser: Rosenbush,1995):

- 1- Yabancı dili yeteri derecede bilen, aynı zamanda çocuklara dil öğretimi konusunda yetişmiş eleman sıkıntısı
- 2- Temelden yoksun ve iyi tasarlanmamış öğretim programları
- 3- Program hedeflerinin uygun ve gerçekçi olmaması
- 4- İlköğretimdeki yabancı dil programının öğretimin daha sonraki basamakları ile uyum içinde olmaması
- 5- Öğretimde çocuklara uygun olmayan öğretme yöntemlerinin kullanılması
- 6- Öğretim materyallerinin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olması
- 7- Öğrenci, öğretmen ve programın değerlendirilmesinde yetersiz kalınması

Ana başlıklar altında toplamak gerekirse yabancı dil öğretiminin başarısında rol oynayan etmenler, a) programa ilişkin etmenler, b) kullanılan materyale ilişkin etmenler ve c) öğretime yani uygulamaya ilişkin etmenler olarak üçe ayrılabilir. Bu araştırma, uygulamaya ilişkin etmenlere odaklanmakta ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını konu almaktadır.

Özetleyecek olursak, İlköğretim birinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretiminin yanı sıra, bu yaşlardaki öğrencilerin gelişim özellikleri, ilköğretimin birinci kademesinde kullanılan öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi konularında da yetişmiş olmaları gerekmektedir. Bu durumda

öğretmenlerin çocuklara İngilizce öğretimi konusunda ne derece yetkin oldukları, hangi konularda zorlandıkları ya da yetersiz kaldıklarını saptamak programın geleceğini belirlemek ve başarıya ulaşması için gerekli önlemleri almak açısından önem kazanmaktadır. Bu yüzden araştırmada öğrenme, öğretme ve sınıf yönetimi konuları irdelenmiş, alan ve alan dışı öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri ve zayıf yönleri saptanmaya çalışılmıştır.

Öğrenme Kuramları

Öğrenme, en geniş anlamı ile “bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan (yaşantı ürünü) kalıcı davranış değişiklikleri” olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998, Senemoğlu,1998). Bu tanıma biraz daha açmamız gerekirse, öğrenmeyi “bireyin, olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresiyle etkileşimi (karşılıklı etki ve tepkileri) sonucunda, yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi süreci” olarak tanımlayabiliriz (Binbaşıoğlu, 1997:2). Ertürk ise, davranışçı öğrenme kuramcılarının uyarıcı-tepki bağını temel alan bu tanımlara, bilişsel alan kuramcılarının düşünceleri doğrultusunda, öğrenmenin aynı zamanda içsel bir süreç olduğunu da eklemektedir. Ertürk’e göre (1998:77) “(davranışta) böyle bir değişikliğin (yani öğrenmenin) varlığı, bireyde “belli bir iç halin” veya özeliğin oluştuğu anlamına gelebilir”. Ancak, bireyin öğrenip öğrenmediğini ya da neyi ne derece öğrendiğini bireydeki davranış değişikliğini gözlemleyerek saptayabiliriz.

Öğrenmenin tanımlanması konusunda davranışçı ve bilişsel psikologlar arasında öğrenmenin yaşantı ürünü olması, kalıcı olması, bireyde değişikliğe yol açması ve bu değişikliğin davranışsal olarak gözlemlenebilir olması yönünde görüş birliği vardır. Yukarıda sıralanan tanımlardaki ortak noktalara bakacak olursak “öğrenme”nin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- 1- Öğrenme bireyin davranışında gözlenebilir bir değişikliktir.
- 2- Öğrenme (davranıştaki değişme) nispeten de olsa sürekli ve kalıcıdır.
- 3- Öğrenme (davranıştaki değişme) yaşantı sonucunda oluşur.

- 4- Olgunlaşma, büyüme, yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelen davranış değişiklikleri öğrenme değildir. (Erden, 1998:18-19, Senemoğlu, 1998:95 ve Açıköz, 1996:8)

Eğitimciler genelde öğrenme kuramlarını, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağları ile açıklayan davranışçı psikolojiye dayalı bağ kuramları ve bireyin bilişsel süreçlerini ve bu bilişleri nasıl kullandığını araştıran bilişsel alan kuramları olmak üzere iki ana grupta toplamaktadırlar (Hill, 1977; Bulunduğu eser: Bilen,1999). Kimi eğitimciler ise bu iki ana gruba bir üçüncüsünü de eklemektedirler. “İnsancıl Kuramlar” olarak adlandırabileceğimiz bu öğrenme kuramları, öğrenmede, motivasyon, kişilik ve sosyal psikolojiye ağırlık vermektedir (Fidan, 1996, Cruicshank, Bainer ve Metcalf, 1999).

Öğrenme kuramları, öğrenme ilkelerinin belirlenmesinde ve dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinin doğru ve etkin işleminde etkili olmuşlardır. Ancak, hiç bir kuram tek başına eğitim ve öğretim etkinliklerine yön verecek ve tamamiyle şekillendirecek yeterlilikte değildir. Öğrencilerin gereksinimlerine, öğrenme türüne ve öğrenilecek bilgilerin yapısına göre çeşitli kuramların öğrenme ile ilgili olarak sunduklarından yararlanmak gereklidir (Bilen, 1999:41). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme kuramlarını bilmeleri, dersleri planlarken ve bu planlarını uygularken, öğrenci özelliklerine ve dersin hedeflerine uygun yöntem ve tekniklerine karar vermelerinde ve bu yöntem ve teknikleri doğru kullanmalarında önemli rol oynamaktadır .

Bilişsel Gelişim Kuramları

Araştırmanın konusu temelde çocukların öğrenmesi ve çocuklara öğretmek ile ilgili olduğuna göre, özellikle çocukların bilişsel gelişimi, dünyayı nasıl algıladıkları ve nasıl öğrendikleri konusu önem kazanmaktadır. Bilişsel gelişim, “bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının (giderek) daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir” (Senemoğlu, 1998:38). Öğrenme

psikologlarından Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun dünyayı değişik yaşlarda nasıl algıladığını ve niçin öyle algıladığını araştırmışlardır.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, bilişsel gelişimi biyolojik temelere dayandırmıştır. Ancak, çevrenin etkisini yadsımaz. Aksine, Piaget'e göre bilişsel gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucudur. Değişik yaşlarda çocukların dünyayı farklı algıladığını, belli dönemlerde çocukların belli gelişim özellikleri sergilediklerini gözlemleyen Piaget, bu olguyu incelemiş ve bilişsel gelişim süreçlerinin özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Piaget'nin, her çocuğun aynı bilişsel dönemlerden geçtiği, ancak yine her çocuğun kendine özgü bir gelişim gösterdiği savı eğitim çevrelerinde ve yabancı dil eğitiminde hala geçerliğini korumaktadır (Dunn,1991).

Piaget, çocukların, yetişkinlerin bir minyatürü olmadığını, yetişkinlerden farklı bir bilişsel yapıya sahip olduklarını ileri sürmüştür. Piaget'ye göre çocukların bilişsel gelişim süreçleri belli dönemlere doğrudur. Bu dönemler belli bir sırayı izler. Ancak, çocukların bir dönemden diğerine geçişleri her çocukta aynı yaşta ve aynı hızda olmayabilir. Bir çocuk bazı konularda bir dönemin işgörüsünü yerine getirirken, başka yönlerden farklı bir dönemin özelliklerini gösterebilir (Erden,ve Akman 1997, Senemoğlu,1998).

Piaget, bilişsel gelişimi, "denge-dengesizlik-yeni bir denge" süreci olarak görmektedir. Bilişsel gelişim, "olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür" (Senemoğlu, 1998:40). Bilişsel gelişim, birbiriyle ilişki içinde olan dört etmeden etkilenir (Charles, 2000:1, Çev. Gülten Ülgen):

- a) **Olgunlaşma** : fiziksel (biyolojik) olgunlaşma, özellikle merkezi sinir sisteminin olgunlaşması.
- b) **Yaşantı (Deneyim)** : yakalama, hareket etme, somut objeler hakkında düşünme ve onlarla ilgili süreçler doğrultusunda düşünme.

- c) **Sosyal Etkileşim** : oynama, konuşma ve diğer insanlarla, özellikle çocuklarla iş yapma.
- d) **Dengeleme** : olgunlaşma, yaşantı edinme ve sosyalleşme süreçlerini bir araya getirerek bilişsel yapıyı oluşturma ve yeniden yapılandırma.

Piaget, bilişsel gelişimi birbirini izleyen dört döneme ayırmıştır (Erden, 1997, Senemoğlu,1998, Charles, 2000, Çev. Gülten Ülgen):

Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş): Bebekler bazı reflekslerle doğar, çevreleriyle etkileşimlerini refleksleri ile gerçekleştirirler. Çocuklar bu dönemin sonlarına doğru çevrelerinde olup biteni farketmeye ve kendilerinin çevrelerinden farklı olduklarını anlamaya başlarlar.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Çocuklar mantık kurallarına uygun düşünme yerine, olayları sezgilerine dayanarak açıklar ve neden gösterirler. Monolog yapar gibi konuşurlar. Monolog konuşma tarzı 4 yaşalarına kadar devam eder. Bu yaştan sonra da “benmerkezci” konuşma devam eder. Anaokulu yıllarına denk gelen bu dönemde çocuklar başkalarının farklı bakış açıları olduğunu anlayamazlar, olayları onların gözüyle görüp, düşünemezler. Düşünme ve olayları algılamaları tarzları da ben-merkezcidir.

Somut İşlemler Dönemi (7-11/12 yaş) : Ben-merkezci konuşma ve ben-merkezci düşünce azalır. Olayları değerlendirmeleri mantıklı bir yol izler; sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma işlemlerini yapabilir düzeye gelirler. Zihinsel olarak problemleri düşünme yeteneği geliştirirler, ama soyut değil somut objeler ifadesinde düşünürler. Soyut düşünebilme yetenekleri tamamen gelişmediği için bu yaşlardaki çocuklardan yapmaları istenilen problem ya da etkinlik somut örneklerle desteklenmelidir.

Soyut İşlemler Dönemi (11-12 yaş sonrası): Çocuklar bu dönemde bilişsel gelişimin en üst düzeyindedirler. Öğrenciler soyut kavramları ve sembolleri kullanarak düşünmeye başlarlar. Her konuda kuramlar formüle ederler. Tartışmalara

katılmayı, mantık oyunlarını severler, resim, müzik, dans gibi duygu ve düşüncelerini semboleştirdikleri işlerle uğraşmaktan hoşlanırlar.

Piaget, çocukların nasıl öğrendikleri konusunda önemli bilgiler vermektedir. Piaget'e göre çocuklar öğrenmede etkin durumdadırlar. Sürekli hareket halindedirler ve kendi somut deneyimlerinden öğrenirler. Çocuklara bilgi doğrudan verilmemelidir; çocuklar yaparak ve yaşayarak keşfetmelidirler. Gerçek öğrenme ancak bu şekilde sağlanır, aksi takdirde öğrenme yüzeyseldir, kalıcı değildir.

Sonuç olarak Piaget'in, eğitimde bireyselleşmeyi ve öğrenci merkezli eğitimi savunduğu görülmektedir.

Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner, bilişsel gelişimi Piaget'e benzer bir şekilde incelemiş, çocukların çevrelerine ilişkin bilgiyi kodlamaları, işlemeleri, depolamaları ve sıralamaları üzerine araştırmalarda bulunmuştur. Bruner bilişsel gelişimi üç döneme ayırmıştır (Arends,1988, Senemoğlu,1998):

- 1- Eylemsel dönem (enactive mode) (0-3 yaş) Çocuklar bu dönemde onları çevreleyen dünyayı dokunarak, tadararak, ısıarak, hareket ettirerek algılar ve psiko-motor eylemlerle öğrenirler. Y yaparak öğrenme esastır.
- 2- İmgesel Dönem (iconic mode): Bu dönemde bilgi imgelerle ifade edilir. Görsel bellek gelişmiştir ve öğrenmede etkin rol oynar. Bu dönem, Piaget'in işlemöncesi dönem olarak adlandırdığı dönemdir.
- 3- Sembolik Dönem (symbolic mode): Bilişsel gelişimin son aşamasıdır. Çocuklar bu dönemde dil, mantık, matematik, müzik gibi alanların sembollerini kullanarak iletişimde bulunabilirler ve bu tür soyut sembolleri kullanarak öğrenebilirler.

Yedinci yaşa kadar çocuklar daha çok yaparak öğrenirler, eylemsel dönem özellikleri gösterirler. İmgesel dönem 7-11 yaşları arasında görülür. Çocuklar bu

yaşlarda ilkokul sınıflarındadırlar, hala eylemsel dönem özellikleri göstermekte ancak imgelerle düşünüp öğrenmeyi de başarmaktadırlar. Çocuklar büyüdükçe, düşünme ve öğrenmede soyut sembolleri ve imgeleri giderek daha çok kullanmaktadırlar.

Bruner, kavram öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımları doğrultusunda eğitime önemli katkılarda bulunmuştur. (Arends, 1988:346).

Vygotsky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri

Vygotsky, sosyal çevrenin çocuğun gelişiminde önemli rol oynadığını ileri sürmüştür. Vygotsky'ye göre çocukların sahip oldukları kavramların, düşüncelerin, becerilerin ve tutumların kaynağı, içinde yaşadıkları sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür, maruz kaldığı uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Bu durumda bilişsel gelişimin temelinde insan ve kültür arasındaki etkileşim yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, insanlar arası etkileşime olanak sağlayan “dil” oldukça önemli bir konumdadır.

Vygotsky'ye göre düşünce ve dil arasında çok yakın bir ilişki vardır; düşünce dil aracılığı ile oluşur ve gelişir. Piaget'in de gözlemlediği ve ortaya koyduğu gibi, çocukların ben-merkezci monologlarının (egocentric speech) anadillerini öğrenmelerinde önemli rol oynadığını söyleyen Vygotsky, Piaget'den farklı olarak bu olgunun yetişkinlerde içsel dil (inner speech) olarak devam ettiğini, pek çok şeyin öğrenilmesinde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de etkili olduğunu ileri sürmektedir (Grenfell,2000).

Vygotsky'nin eğitime kazandırdığı önemli kavram, yakınsal gelişim alanıdır (Senemoğlu, 1998:63, Good and Broophy,1991:283). Yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development), öğrencinin kendi başına öğrenmeyi gerçekleştiremeyeceği, ancak bir başkası yardım ettiğinde öğrenebileceği bilgi ve beceriyi kapsar. Öğrenciler, etkin öğretim, yeterli rehberlik ve dönüt ile başarımları için gerekli koşulların sağlanmasıyla bir adım ötesini gerçekleştirmek için zorlandıklarında

eğitimin kalitesi artmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğretme-öğrenme etkinlikleri yakınsal gelişim alanı göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.

Bilişsel Gelişim Psikologlarının Eğitimle İlgili Görüşleri

Piaget, Bruner ve Vygotsky, Bilişsel gelişim hakkında bilinenler doğrultusunda eğitimciler ve öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır (McNelly,1974, Wood, 1988; Bulunduğu eser: Senemoğlu, 1998, Biehler ve Snowman 1997; Bulunduğu eser: Cruicshank, Bainer ve Metcalf 1999):

- Eğitim sistemi, okullar ve öğretmenler, çocuklar için belirleyecekleri hedeflerin ve eğitim yaşantılarının, onların gelişim dönemlerine uygunluğunu göz önüne almalıdır. Çocukların olaylara ve problemlere nasıl baktıklarını bilmek, öğrenmelerini sağlamak için gereklidir.
- Eğitim programları ve kullanılan öğretim yöntemleri çocukların biliş yapılarına uygun olmalıdır. Çocukların sahip oldukları biliş yapılarını kullanarak çevreleri ve yaşantıları ile ilgili bilgiyi özümsemelerine ve yeniden yapılandırmalarına olanak tanınmalıdır. Hazırbulunuşluk düzeyi gözönüne alınmalı, öğretme-öğrenme etkinlikleri çocukları buldukları düzeyden bir üst düzeye çıkarabilmelidir.
- Öğretme-öğrenme ortamı çocuğun çevresiyle (arkadaşları, öğretmenleri,diğer yetişkinler, nesne ve olaylarla) etkileşimine ve yaparak öğrenmeye fırsat tanınmalıdır. Bu şekilde çocuğun çok yönlü gelişimine olanak sağlanmış olacaktır.
- Okul, yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olmalıdır.
- Eğitimin planlanmasında çocuklara söz hakkı verilmeli, böylece onların ilgi ve gereksinimleri gözetilmeli, kendi öğrenmelerinde etkin rol almaları sağlanmalıdır.
- Piaget'e göre sınavların belleğe dayalı olması sakıncalıdır. Sınav uygulamaları, öğrencilerin kitap ve kaynaklarını kullanarak yaptıkları işlerin değerlendirilmesi şeklinde olmalıdır. Değerlendirmede, çocukların içinde buldukları gelişim dönemi göz önüne alınmalıdır.

- Okulöncesi dönemde ve ilköğretimin ilk yıllarında çocukların öğrenmesi somut nesnelere ve somut olaylar kullanılarak sağlanabilir. Sözcükler ve semboller çocukların anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamada yetersizdir. Piaget ve Bruner çocuğun öğretme-öğrenme ortamında kendi buluşlarıyla öğrendiğini savunurken, Vygotsky, öğrenmede yetişkinin ve daha büyük çocukların rolüne yani, bire bir öğretmeye ağırlık vermektedir. Bu durumda öğretmenler, hem buluş yolu ile öğretmeye, hem de bire bir, doğrudan öğretmeye yer vermelidirler.
- Öğretim, bilişsel aşamaların sırası gözetilerek yapılmalıdır. Ünite veya konu başlangıcında eylemsel temsil kullanılmalı (matematik dersine sayma ile başlamak, coğrafya dersine resim göstererek başlamak vb.), ikinci aşamada (görsel-işitsel araçlar yardımıyla) imgesel temsil kullanılmalı ve ancak son aşamada sembollerin kullanılacağı etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğretimde yakından uzağa ilkesi kullanılmalıdır. Öğrencinin yabancı olduğu olay ve nesnelere öğrenmeden önce, bildiği olay ve nesnelere konu edilmelidir.
- Piaget ve Bruner'e göre, yeni öğrenmeler, çocuğun eski yaşantılarına uygun olmalı, ne çok zor, ne çok kolay olmalıdır.
- Çocukların kendi hızları ile öğrenmelerine olanak verilmelidir.
- Öğrencilerin sosyal yanı göz ardı edilmemeli, öğretme-öğrenme ortamı çocuğun diğer öğrencilerle kolayca iletişim içinde olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bilişsel düzeyleri yüksek öğrencilerle, henüz bu düzeye erişmemiş öğrenciler bir araya getirilerek çocukların hem birbirlerine öğretmeleri, hem de kendilerini ifade etme, düşünce ve sorunlarını tartışma fırsatını bulmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kavramlara ve sonuçlara ulaşmada kullandıkları bilişsel işlemleri anlatmaları (farkındalık) sağlanmalıdır.

Öğrenme Kuramlarının Öğretim Açısından Önemli İlkeleri

Öğrenme kuramlarının, insanların ve çocukların nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu bulgular, eğitimciler tarafından sınıfta uygulanan formal

öğretim açısından değerlendirilmeli ve eğitim durumlarının hazırlanmasında ve öğretimin yönetilmesinde öğretmenlere yardımcı olacak biçimde sunulmalıdır.

Fidan (1996,29-31), Higard ve Bower'dan (1974:607-618) derlediği üç ana öğrenme kuramının öğretme için yol gösterici ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

A- Uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmayı temel alan “Bağlaşım” kuramlarında önem verilen ilkeler

- 1- Öğrenci öğrenme içinde aktif olmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrencinin kendi yaptığı önem taşır; öğrenci kendi yaptığıyla öğrenir. **Yaparak öğrenme** bu nedenle , temel bir öğrenme ilkesidir.
- 2- Öğrenmede tekrar, özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar. İnsan konuşmayı, bir yabancı dili, keman çalma vb. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.
- 3- Öğrenmede doğru davranışlar (cevaplar) pekiştirilir. Ayrıntılarda psikologlar arasında tartışmalı durumlar varsa da, olumlu pekiştirici vermek ceza vermekten çok daha etkilidir.
- 4- Öğrenmede motivasyonel koşullar önemli rol oynar.

B- Biliş Kuramlarının üzerinde önemle durdukları öğrenme ilkeleri

- 1- Öğrenme durumunun ya da öğrenme probleminin algılamaya etki eden yönleri çok önemlidir. (Öğrenme durumunda “Ne”yin “Nereye” götüreceği, yönlendirici ipuçları, öğrenilecek konunun organik bir bütünlük göstermesi, unsurlar arası ilişkiler vb.). Öğrenilecek konu veya çözülecek problem öyle yaptırılmalıdır ki öğrenci problemin temel öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri görebilsin ve inceleyebilsin.
- 2- Öğretilecek bilgilerin organizasyonu öğretmen ve programcı için temel düşünce olmalıdır. Bilgi, basit anlamlı bütünlüklerden daha karmaşık bütünlüğe doğru sıralanarak verilmelidir. Bilginin nasıl organize edilip, sunulacağını büyük ölçüde öğrencinin gelişim düzeyi belirler.

- 3- Anlayarak, kavrayarak öğrenme ezbere öğrenmeden daha kalıcıdır ve başka alanlara transfer edilebilir.
- 4- Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri kendisi keşfeder ve öğrenciye bu ilişkileri uygulama olanakları sağlanırsa öğrenme daha kalıcı olur ve genellemeler değişik alanlara transfer edilebilir.
- 5- Öğrenciye öğrenme sonunda geribildirim (dönüt) verilmesi, öğrencinin hatalarını ve doğru yaptıklarını bilmesi, öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam öğrenmesine yardım eder.
- 6- Öğrencinin öğrenmede bir amacının olması, onun güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynar.
- 7- Amaçların bireyin beyin gücüne ve düzeyine göre saptanması öğrenmeye önemli katkıda bulunur.
- 8- Öğrenmede geçmiş yaşantıların önemli yeri vardır. Yeni öğrenmeler, öğrencinin daha önce öğrendikleriyle bütünleştirilmeli, onlar üzerine inşa edilmelidir.

C- Motivasyon, kişilik ve sosyal psikoloji ağırlıklı kuramlarda benimsenen öğrenme ilkeleri

- 1- Öğrenmede öğrencinin yetenekleri rol oynar. Yavaş ve hızlı öğrenmelere göre öğrenme durumları sağlanmalıdır.
- 2- Doğum sonrası gelişme çok önemlidir. Öğrencinin gelişimi hem kalıtsal olgunlaşma etmenleri hem de çevre etmenleri açısından anlaşılmalıdır. Öğrenci bu yönlerden anlaşılmaya çalışılmalıdır.
- 3- Öğrenme kültüre göredir. Öğrencinin ait olduğu kültür muhtevası öğrenmeye etki eder.
- 4- Öğrencinin kaygı düzeyi öğrenmeye etki eder. Öğrenmede cesaretlendirme ve teşvik önemli rol oynar.
- 5- Öğrencinin değerleri öğrenmeye etki eder. Uzun süreli amaçlar kısa süreli etkinliklerin yönünü ve kararlılığını belirler. Kendi ilgi alanları ile ilgili derslerde öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Sınıfın grup yapısı ve atmosferi (yarışma, işbirliği, bireysel ve grupla çalışma ortamı, öğrencilerin akademik çalışmaya bağladıkları değerler) öğrenmeyi etkilemektedir.

Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme, bireyde öğrenmeyi sağlama etkinliğidir. (Ertürk,1998:83, Fidan,1996:11). Ertürk, “öğretme”nin aynı zamanda bir “kılavuzlama” etkinliği olduğunu da vurgulamaktadır. Bu etkinlik herhangi bir şekilde olabilir; doğrudan ya da dolaylı uygulanabilir, bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi, resim, çizelge, kitap, bilgisayar gibi değişik araç-gereç kullanılarak da gerçekleştirilebilir.

Bloom’un taksonomisine uyan bir şekilde öğretme eyleminin bilgi, beceri tutum olmak üzere üç boyutu olduğunu söyleyebiliriz (Brumfit, 1984). Öğretme eylemi, öğretilecek konunun değişik boyutlar içermesinin yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde olmalarını gerektiren, aynı zamanda sosyal bir yanı da olan, çok boyutlu, karmaşık bir etkinliktir.

Eğitim süreci boyunca, istendik yönde kalıcı davranış değişiklikleri gerçekleştirmek üzere “neyin”, “nasıl” ve “ne ile” öğretileceği, öğrenme kuram ve ilkeleri doğrultusunda uygun öğretme yöntem ve teknikleri kullanılarak planlanır ve bu planlar doğrultusunda öğretme-öğrenme durumları düzenlenir. Planlanan öğretim durumlarının uygulayıcısı ve yöneticisi öğretmendir, “öğrenme” ise öğrenci tarafından gerçekleştirilir.

“Öğretme” işinde başarılı olmak isteyen öğretmenler üç ana konuda bilgi sahibi olmalıdırlar (Clark ve Starr,1968:3; Bulunduğu eser: Bilen,1999:43):

- 1- Öğrencinin özellikleri
- 2- Öğretim sürecinin nitelikleri
- 3- Konu alanı

Öğretmen bu üç noktayı dikkate alarak dersi planlar, öğretme-öğrenme yaşantılarını yönetir, sınıfta öğrenme için gerekli koşulları ve düzeni sağlar, öğrencileri destekler, geribildirimde bulunur ve öğrencilerin öğrenmelerinde etkili

olacak şekilde değerlendirme yapar. Bu şekilde öğrencilerin akademik açıdan olduğu kadar sosyal ve kişisel olarak da gelişmelerine yardımcı olur.

Ders sırasında önceden hazırlanan planı uygulamaya koyan öğretmen ile öğrencileri arasındaki etkileşimin, öğrenmeye en iyi şekilde hizmet edecek şekilde yürütülmesi gerekir. Özçelik'in (1998:173) belirttiği gibi öğretme durumu, "belli birtakım davranışları öğrenmeleri için öğrencilere sunulan işaret ve açıklamalar, öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımı özendiren ve bunu sağlayan önlemler, etkin katılım sırasında ortaya çıkan öğrenci davranışlarından uygun olanları pekiştirici, beklenene uygun olmayanları ise düzeltici uyarı" ve işaretlerden oluşur .

Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan işlemler aşağıda Gagne, Briggs ve Wager'in (1988:182-191; Bulunduğu eser: Açıkgöz,1996:144) sıralamalarına sadık kalınarak açıklanmıştır:

Dikkat Çekme : Öğretmen değişik şekillerde öğrencilerin dikkatini çekebilir. Soru sorarak, resim göstererek, bir şey anlatarak, sesinin tonunu değiştirerek vb. Öğrencilerin dikkatinin bir noktaya toplanması, uyarıcıyı algılamaları ve öğrenmeye hazırlık olması açısından önemlidir.

Hedef Hakkında Bilgi Verme: Öğrencilerin o derste ne öğreneceklerini bilmeleri hedef davranışa odaklanmalarını sağlar, öğrenmelerini kolaylaştırır. Aynı zamanda öğretmenin de dersin hedeflerinden uzaklaşmamasını sağlar.

Önkoşul Öğrenmelerin Hatırlatılması: Önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması, öğrenme düşüncelerinin (kavramların) birleştirilmesidir. Öğretmen çoğunlukla sorular sorarak ve öğrencilerin sorulara verdiği sözlü ve sözsüz yanıtlara bakarak öğretilen konunun gerektirdiği bilgi birikiminin varlığını ve düzeyini anlamaya çalışır. Gerekirse öğrencilerin eksiklerini tamamlar.

Uyarıcı Materyalin Sunumu: Dersin amaçlarına uygun olarak kararlaştırılan materyalin (resim, şema, örnek vb.) öğrencilerin algılarına hitap edecek şekilde sıralı, anlaşılır ve dikkati çekecek şekilde sunulmasıdır.

Öğrenmeye Rehberlik Etme : Öğrenciye yol göstermek amacıyla ipucu kullanmak gerekir. İpucu genellikle, doğru yanıtı öğrenciye buldurmak üzere sorulan yönlendirici sorulardır. Öğretmen öğrenciyi sorularla yönlendirmenin dışında, dersin değişik evrelerinde ses tonunu değiştirerek, tahtada yazarken şekiller çizerek, renkli tahta kalemleri kullanarak, işitsel ve görsel ipuçları verir. Böylece öğrenci, onu etkinliğe yöneltecek, dikkatini bir noktaya toplayacak ve doğru yanıtı ulaştıracak düşünce çizgisine çekilmiş olur.

Öğrencinin Hedeflenen Davranışı Göstermesi: Öğrenci öğretmenin yönlendirmesi ve yardımı sonucunda hedef davranışı gösterme aşamasına gelir. Bu aşama öğrencinin öğrenme olayını içselleştirdiği aşamadır. Öğrendiğini göstermesi, bir ürün ortaya koyması beklenir. Öğrenciye rehberlik etmede ve hedef davranışları şekillendirmede dönüt, düzeltme ve pekiştirmenin rolü büyüktür.

Edimin Doğruluğu Hakkında Bilgi (Dönüt) Verme: Öğrencinin hedef davranışı göstermesi durumunda, davranışın doğruluğu konusunda öğretmenin öğrenciye bilgi vermesi gerekir. Bu geribildirim dönüt denir. Öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek olarak tanımlayabileceğimiz dönüt, sözlü veya yazılı bir geribildirim olabileceği gibi, baş sallama, gülümseme gibi görsel yollarla da yapılabilir. Öncelikli olarak doğruların vurgulanması, öğrencinin öğrenmesini ve akademik benlik oluşumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Düzeltilme: Düzeltme, yanlışları doğrulama, eksik ve yarım yamalak öğrenmeleri tamamlama olarak tanımlanabilir.

Pekiştirme: Bir davranışın (edimin) ilerde yinelenme olasılığını artıran uyarıcılara pekiştirme denilmektedir.

Edimi Değerlendirme: Edimin yani, öğrenme ürünü öğrenci davranışının değerlendirilmesi ders sırasında bireysel, anlık, daha küçük hedeflere yönelik olarak informal bir şekilde yapılabileceği gibi sınavlar biçiminde daha kapsamlı olarak da yapılabilir. Değerlendirme aşamasında ölçmelerin güvenilir ve geçerli olduğundan emin olmak gerekir (Açıkgöz,1996).

Hatırda Tutma ve Transferi Arttırma: Öğrenilenlerin istenildiğinde ya da gerektiğinde anımsanması, öğretilenlerin anlamlı bir bağlam içinde sunulmasını ve aralıklı tekrarları gerektirir (Açıkgöz,1996:149). Öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabileceği, ancak daha önce yaptıklarından farklı iş, problem ve ödevler verilerek öğrenilenlerin unutulmaması ve değişik durumlara transferi sağlanır.

Öğrenci Katılımı: Fidan (1996:124), katılımı, “öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleri ile etkileşmesi ve öğrenme çabası içine girmesi” olarak tanımlamaktadır. Öğrenmek için birey aktif olmak durumundadır. Ancak bireyin aktif olması kimi zaman gözlenebilen eylemler şeklinde iken kimi zaman tamamen bilişsel durumlardır.

Güdüleme: Öğrenmede dikkat ve öğrenci katılımı kadar güdülenmiş olmak da önemli bir etmendir. Güdülenme, insanı harekete iten, yönlendiren ve hareketin devamını sağlayan iç durumlarıdır (Fidan, 1996:125). Çocuklar, doğaları gereği öğrenme ve çevrelerini keşfetme gereksinimi duyarlar. Ders programları ve öğrenme durumları gerçekçi ve çocuğun gereksinimlerine uygun olursa, öğrenme güdülleri daha da geliştirilebilir. Okul ve derslere karşı güdülenmiş öğrencilerin derse katılımını sağlamak kolaylaşır.

Öğretme-öğrenme yaşantılarının yürütülmesi sırasında öğrenmeyi sağlamak için önerilen yukarıdaki işlemlerin sırası gerektiğinde değiştirilebilir veya kimileri atlanabilir. Bu sıralama, İngilizce öğretiminde kabul gören ve yaygın olarak kullanılan a) Sunum (Presentation), b) Alıştırma (Practice), c) Uygulama (Production) biçimindeki ders işleyiş sırasına da uymaktadır (Açıkgöz,1996).

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Öğrenmeyi sağlamak, bireyde istenilen davranış değişikliğini sağlamak olarak tanımlandığına göre, öncelikle istenilen davranışı betimlemek, sonra da bu sonucu almak için ne tür yollara başvurulacağını bilmek gerekir. Öğretmek için önceden planlamak gereklidir. İstenilen hedeflere ulaşmak için yapılan plana “eğitim programı” diyoruz. Bu planı tamamlayan diğer unsurlar ise kullanılacak olan içerik ve yöntemlerdir. Yani “ne” ile ve “nasıl” öğretileceği (Hirst, 1974:3; Bulunduğu eser: Brumfit, 1984:14).

Bilen (1999:45) yöntemin, “sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren bilgi rezervi ve planlı eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan öğretim yolu” olduğunu söylemektedir. Kullanılacak öğretim yolunu, yani yöntemi belirlerken bir yandan öğrenme psikolojisi diğer yandan konu alanı dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşımla belirlenen öğretim yöntemi eğitimin hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırır (McGrath, 1960:33-34; Bulunduğu eser: Bilen, 1999).

Yabancı dil öğretiminde de yöntem benzer bir biçimde tanımlanmaktadır. Strauss’a göre (1982:5; Bulunduğu eser: Brumfit, 1984:21) yöntemler, “yabancı dili öğretim ve öğrenmeyi aynı anda yürütmek amacı ile gelecekte kullanılmak üzere (önceden) dikkatlice hazırlanmış reçetelerdir. İlkeler tek başlarına yabancı dil öğretim ve öğrenmeyi değiştiremezler (etkileyemezler), bu etkiyi yalnızca yöntemler yapabilir. Böyle bir etki, teknikler, kurallar, alıştırmalar ve öğretim araç-gereci kullanılarak başarılabılır”.

Eğitim ve öğretimin yaygınlaşması ve örgütlü, planlı hale gelmesi ile birlikte yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem arayışı süregelmiştir. Geçtiğimiz yüzyılda değişik akımlardan etkilenen dil öğrenme ve öğretimi kuramları deneysel araştırmalar, sınıf gözlemleri ve uygulamaları ile desteklenmiş, bu yöntemler doğrultusunda ilke ve kurallar oluşturulmuş, bu ilke ve kurallar öğretmenlere benimsetilmiş, yine bu yöntemler doğrultusunda program ve içerik hazırlanmış ve sözkonusu yöntem geniş bir tabanda uzun yıllar boyunca denenmiş, geliştirilmiş,

sonunda yeni çıkan bir akımın etkisiyle terkedilmişlerdir. Tüm bu uğraş, bireysel farklılıklara bakmaksızın herkese ve her koşulda dil öğretiminde başarı sağlayacak ve dil öğretiminde karşılaşılan sorunları çözecek adeta mucizevi bir yöntem arayışından kaynaklanmaktadır (Richards,1987, Bulunduğu eser:Nunan,1995:228). Ancak, deneyimli öğretmenlerin de bildiği gibi yabancı dil öğretiminde mükemmel başarıyı sağlayan tek bir yöntem yoktur. Dil öğretiminde son yıllarda neredeyse her on yılda moda bir akım çıkmakta, o zamana kadar kullanılan yöntemler ağır eleştirilere uğramaktadır. Günümüzde İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde benimsenen yaklaşım, belli bir yöntem ya da yöntemlere yoğunlaşmaktan çok, "ikinci dil edinimi hakkında bilinenler ışığında sınıfta kullanılan etkinliklerin geliştirilmesine ve grup dinamiği oluşturulmasına yoğunluk vermek" yönündedir (Nunan,1991:228).

Son yıllarda sınıf içi uygulamalarında kullanılan etkinlikler ve teknikler üzerinde durulsa da, öğretmenlerin repertuarlarında pek çok etkinlik bulunması ve bunları sınıfta nasıl uygulamaları gerektiğini bilmeleri yeterli değildir. Daha doğrusu öğretmenin sınıfta başarılı olabilmesi için yabancı dil öğrenme ve öğretme ile ilgili kuramları ve deneysel uygulamaları da bilmesi ve anlaması gerekir.

Nunan (1991:229) çıkış noktalarına ve dayandıkları kuramlara göre yabancı dil öğretme yöntemlerini şu üç kategoride toplamıştır:

- 1- Psikolojik Akımlardan Etkilenen Yöntemler
 - İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism)
 - Bilişsel Kod Öğrenme (Cognitive Code Learning)
- 2- İnsancıl Akımlardan Etkilenen Yöntemler
 - Danışmanlı Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)
 - Sessiz Yol Yöntemi (The Silent Way)
 - Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia)
- 3- İkinci Dil Edinimi Kuramlarından Etkilenen Yöntemler
 - Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)
 - Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response)

Bu yöntemler yukarıdaki sıraya göre önce kaynaklandıkları bilimsel kuram ve tarihsel gelişimleri kısaca anlatılacak ve yöntemlerin belli başlı özellikleri ile sınıf içi uygulamalarının temel ilkeleri verilecektir.

Psikolojik Akımlardan Etkilenen Yöntemler

“Bilişsel Öğrenme Yaklaşım”ı, “İşitsel-Dilsel Yöntem”e bir tepki olarak ortaya çıkıp gelişmesine rağmen bu iki yöntemin çıkış noktaları öğrenme psikolojisi kuramlarıdır. Bu iki yöntem özellikle yabancı dil öğrenme ve öğretme üzerine kurulmamışlardır, daha genel bir “öğrenme” yaklaşımı güderler. İşitsel-dilsel yöntem davranışçı öğrenme kuram ve ilkelerine dayanırken, bilişsel kod öğrenme yaklaşımı bilişsel öğrenme kuramlarını esas almaktadır.

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism)

Klasik dönemlerden beri Latince öğretiminde kullanılan geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemine modern bir alternatif olarak ortaya çıkmış ve dönemin davranışçı psikolojiye dayanan öğrenme kuramını, yine aynı dönemin yapısalcı dilbilim çalışmaları ile başarılı bir şekilde birleştirmiştir. Bu yöntem Skinner’ın operant koşullanması ile Leonard Bloomfield’in yapısalcı dilbilimini temel almaktadır.

Amerika’nın II. Dünya Savaşı’na girmesi ile birlikte Amerikan ordusunda Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince, Japonca vb. gibi dilleri bilen ve akıcı konuşabilen elemanlara gereksinim olmuş ve Amerikan hükümeti kısa sürede sonuç verecek bir yabancı dil programı hazırlamaları için dilbilimcileri görevlendirmiştir. Bu çalışmalar sonucu, “Ordu Yöntemi” (The Army Method) diye de bilinen İşitsel-Dilsel Yöntem ortaya çıkmıştır. En fazla 10 kişilik sınıflarda, dilbilim uzmanı rehberliğinde ve kaynak olarak da hedeflenen dili anadili olarak konuşan bir kişi ile yürütülen yoğun dil öğretimi programlarından oldukça iyi sonuçlar alınmıştır.

1940-1950 yılları arasında, o güne dek en sistemli yabancı dil öğretim yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem olmuştur. Aynı zamanda, teyp ve dil laboratuvarları ile

sınıfa teknolojiyi taşıyan ilk yabancı dil eğitimi yöntemi olma özelliğini de taşır. 1960'lı yıllarda Amerika ve Avrupa'da yaygın olarak kullanılmıştır ve İngilizce öğretimi için bu yöntemi esas alan kitap serileri oluşturulmuştur. Bir zamanlar ülkemizde de çok ünlü olan ve yaygın bir şekilde kullanılan "English 900", "Lado English Series" bu kitap listelerine örnek verilebilir (Richards ve Rodgers,1996).

Bu yöntemde, sürekli tekrar ve yanlışın anında düzeltilmesi esastır. Dil, sözlü bir davranış olarak tanımlanmış, istenen davranışın tekrar ve pekiştirme ile yerleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece öğrencinin dilbilgisi ve telaffuz olarak doğru ve akıcı konuşması amaçlanmıştır.

Bu yöntemle orduda iyi sonuç alınmasına karşın, yaygın öğretimde iyi sonuçlar alınamamıştır. Yabancı dili anadili düzeyinde bilen öğretmen sayısının yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, daha da önemlisi, sürekli tekrarların tekdüzeliği yöntemin başarılı olmasını engellemiş, kısa zamanda eleştiri almasına neden olmuştur. Yöntem, hem yapısal dilbilim açısından, hem de davranışçı öğrenme kuramı açısından eleştirilere hedef olmuştur (Richards ve Rodgers,1996).

Bilişsel Kod Öğrenme Yöntemi (Cognitive Code Learning)

Bilişsel kod öğrenme yöntemi işitsel-dilsel yöntemle tepki olarak ortaya çıkmıştır. İşitsel-dilsel yöntemin yapısalcı dilbilim temeline karşılık Noam Chomsky'nin kuramı, davranışçı öğrenme kuramına karşılık olarak da Ausubel'in bilişsel psikolojiyi temel alan "anamlı öğrenme" kuramı birleşerek "bilişsel kod öğrenme" yaklaşımının ortaya çıkmasına önayak olmuşlardır. Chomsky'ye göre dil, davranışçı eğitimcilerin düşündüğü gibi "alışkanlık haline gelmiş bir sözlü davranışlar bütünü" değildir. İnsanlar aynı sözcükleri kullanarak ve dilbilgisi kurallarını dikkate alarak, yaratıcılıkları ve düşünme yetenekleri sayesinde pek çok yeni tümce üretebilirler. Chomsky'ye göre bir dili öğrenme, uyarıcı-tepki bağları ile açıklanabilecek basit bir "davranış öğrenme" değildir. Chomsky, insanların dili salt tekrar ve taklit yoluyla değil, bilişsel yetileri sayesinde öğrendiklerini ileri sürmüştür.

İşitsel-Dilsel Yönteme yapılan bu ağır eleştiriler yabancı dil öğretiminde yeni yöntem arayışına yol açmıştır. Sonuçta, “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” (TPR), “Sessiz Yol Yöntemi”, “Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi” ve günümüzde etkinliği daha fazla hissedilen “Doğal Yöntem” ile “İletişimsel Yöntem” gibi ikinci dil edinimi kuramlarına dayalı yöntemler ortaya çıkmıştır.

Bilişsel kod öğrenme yönteminde alıştırma tekrar ve ezber şeklinde değil, daha “anlam” yüklenerek yapılır. Alıştırmalar genellikle öğretmenin verdiği tümcede kimi öğelerin değiştirilmesi şeklindedir (substitutional drills). Dilbilim kuralları öğrencilere öğretilmekle yetinilmez. Öğrencilerin kurallar ve dilin yapısı hakkında düşünmesi ve konuşması desteklenir, öğrendikleri kuralları uygulamaları istenir. Öğrenci, bu yöntemin gerektirdiği sınıf içi uygulamalarıyla tamamen edilgen olmaktan kurtarılmıştır. Ayrıca, öğrencinin yanlış yapması, öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmüştür.

İnsancıl Akımlardan Etkilenen Yöntemler

Hem “İşitsel-Dilsel Yöntem”in, hem de “Bilişsel Kod Öğrenme”nin yeterince başarılı olmadığını düşünen kuramcılar dil öğreniminde dilbilimsel ve psikolojik dayanakların dışında bir çıkış noktası aramışlar ve bu dayanak noktasının insanın duyuşsal yapısında olduğuna karar vermişlerdir. Bu noktadan yola çıkarak öğrenmenin belli koşullar sağlandığında gerçekleştiğini, bu koşullar sağlanmazsa kullanılan yöntem ve tekniklerin ne kadar etkili ve iyi tasarlanmış olsa da işe yaramayacağını ileri sürmüşlerdir. Earl Stevick, İnsancıl akımın en tanınmış savunucularındandır. Diğer önemli isimler, Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi’ni bulan Curran, Sessiz Yol Yöntemi’ni bulan Gattegno ve Suggestopedia Yöntemi’ni ortaya atan Lazanov’tur.

İnsancıl akımın savunucuları, dil öğrencisinin, öğretmene, diğer öğrencilere, öğrenilen dile ve dilin temsil ettiği kültüre karşı olan duyuşsal tutumunun dil öğrenmede en önemli değişken olduğunu savunmuşlardır (Nunan; 1995:235).

Böylece İnsancıl Akım'la birlikte dil öğretiminde öğrenci-merkezli yöntemler ortaya çıkmıştır.

Danışmanlı Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)

Bu yöntemi ortaya atan, rehberlik ve danışmanlık alanında uzmanlaşan psikoloji profesörü Curran'dır. Curran, danışmanlıkta kullanılan tekniklerin dil öğretiminde kullanılmasını önererek bu yöntemi oluşturmuştur. Danışmanlık hizmetinin temelini, danışman ve sorunu olan kişinin karşılıklı iletişimi oluşturur. Danışmanın sorunlu kişi ile empati kurarak dinlemesi, kişiyi anlamaya çalışması ve kişiye destek vererek, yol göstererek sorunun çözümüne yardımcı olmaya çalışması sözkonusudur.

Bu dil öğretimi yönteminde öğretmen, danışmanın gördüğü işlevi görür ve gruba rehberlik eder. Grubun talebi doğrultusunda yardımda bulunur. Öğrenciler birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde bir çember oluşturarak otururlar. Öğretmen ise çemberin dışında oturur. Gruptan bir kişi yabancı dilde söylemek istediği şeyi dile getirir. Öğretmen bu tümcenin yabancı dildeki karşılığını söyler ve grup tekrar eder. Öğrenciler söylediklerini teybe kaydedip dinlerler. Teyp kayıtları üzerinde çalışır ve yapıları çözmek için uğraşırlar. Daha ileri düzeylerde grup sorun çözme etkinlikleri, tartışma etkinlikleri ve drama etkinliklerinde bulunur. Teybe kaydettikleri çalışmalarını dinleyerek yanlışlarını düzeltirler.

Bu yöntemde insanın bir bütün olarak ele alınması esastır. Dil, sosyal bir olgu olarak görülürken, öğrenmenin hem bilişsel, hem de duyuşsal ve sosyal bir olay olduğu düşünülür. Yöntemin belli bir programa bağlı olmaması, dolayısıyla basılı öğretim materyalinin oluşturulamaması yöntemin yaygınlaşmasını engelleyen etmenlerin başındadır. Yöntemin diğer zayıf yönleri ise sınıfta gerek öğretilen dil açısından, gerekse grub üyelerinin kişilikleri açısından belirsizliklerin ve zor durumların yaşanabilmesidir. Bu tür sorunların önceden kestirilememesi, öğretmenin hem öğrettiği yabancı dilde, hem de danışmanlık konusunda yeterli olmasını ve az sayıda öğrenci ile çalışmasını gerektirir. Tüm bu olumsuzlıklara rağmen bu yaklaşımın dil öğretimine olumlu katkıları olmuştur. Günümüz sınıflarında

öğretmenlerin öğrenciye bakış açılarını olumlu yönde değiştirmiş, öğrenciye otonomi verilmesi yeniliğini getirmiştir.

Sessiz Yol Yöntemi (The Silent Way)

Bu yöntem, Cuisenaire çubuklarının ve renklerle kodlanmış sesletim tablolarının (pronunciation charts) kullanıldığı, başlangıç düzeyindeki öğrenciyi hedef alan bir yöntemdir. Öğretmen değişik boy ve renkteki çubukları kullanır ve çubuklardan her biri tümcenin öğelerinden birine karşılık gelir. Öğretmen söylediği her şeyi bu çubuklarla somutlaştırır, öğrencilerin de bu yolla yabancı dili analiz etmelerini ve öğrenmelerini sağlamaya çalışır. Asla öğrencilerin anadilini kullanmaz ve mümkün olduğunca az konuşur, öğrencileri konuşturmaya çalışır. Gattegno'nun yöntemi kuramsal olarak Bruner'in savunduğu problem çözme yolu ile öğrenmeye dayanır ve çubuk kullanımı tekniği ise matematik öğretiminden alınmıştır.

Gattegno, insanın ikinci bir dili öğrenmesinin, çocuğun anadilini öğrenmesine benzemeyeceğini ileri sürmüştür. Başka bir dili öğrenme, anadili edinimi gibi doğal bir süreç olamayacağına göre sınıftaki öğretim yapaydır ve en üst düzeyde öğrenmeyi sağlamak üzere oldukça planlı, kontrollü bir etkinlik olması sağlanmalıdır. Ancak Gattegno, öğretmenin aktif, öğrencinin ise edilgen ve alıcı konumda olduğu bir sınıfa reddedmiş, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin istekli olmasını, öğrenmek için çaba göstermesini ve katılmasını şart koşmuştur (Richard and Rogers,1996).

Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia)

Yöntemi geliştiren Bulgar psikolog Lazanov, yoga ve nefes alma egzersizlerinin yanı sıra uykuda öğrenme, hipnozla öğrenme ve sınıfta sistemli bir şekilde müzik kullanımı gibi yollarla öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmaya çalışmıştır. Lazanov, belli koşullar sağlandığında, başka hiç bir yolla başarılacak ölçüde öğrenmenin gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür.

Yöntem, Wagner ve Tilney tarafından deneysel olarak test edilmiştir (1983; Bulunduğu eser: Nunan,1995:239). Geleneksel öğretim gören bir grup öğrenci ile esinlemeli yöntem uygulanan öğrenci grubu beş haftalık bir öğretimden sonra karşılaştırılmıştır. Sonuçta alışıldık sınıf ortamında öğretim gören grubun daha başarılı olduğu, daha çok sözcük öğrendiği saptanmış ve yöntem ağır eleştiriler almıştır.

İkinci Dil Edinimi Kuramlarından Etkilenen Yöntemler

Krashen'e göre yabancı bir dili öğrenmede başarılı olan biri dili bilinçli ve sistematik olarak öğrenmekten çok, dili edinir (1981:37; Bulunduğu eser: Opal Dunn,1991). Küçük yaştaki çocuklar da dili bilinçli bir şekilde, analitik düşünce yolu ile öğrenmezler, dili, doğal ortamda kullanılışını duyarak "kaparlar". Buna "edinim" (acquisition) denir. Öğrenme ise dilin kurallarının öğretilmesi ve yanlışların düzeltilmesi yolu ile hem öğretenin hem de öğrenenin bilinçli ve sistematik yollar kullanması durumudur. Dil kurallarının anlaşılması ve öğrenilmesi edinim anlamına gelmez. Kurallar öğrenilir, sınavda bu kurallar doğrultusunda cevaplar verilir ama çocuk (ya da yetişkin) –dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerileri açısından-sınavda gösterdiği performans düzeyinde üretimde bulunamaz.

Çocuklar dilin doğru kullanımına, yanlış ve doğru formlara odaklanmak yerine hangi durumlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanıldığına odaklanırlar ve dili "öbekler" (chunks) halinde öğrenirler. Daha doğrusu edinirler. 12 yaşından önce dil öğrenmiş ya da yabancı dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmuş kişilerin o dilin sesletiminde çok başarılı oldukları, dili konuşmada ana diline yakın performans gösterdikleri çok önceden bilinmekteydi.

Dil öğretiminde başarılı sonuç alınması, sınıf ortamında yabancı dilin öğretmen tarafından gerçek iletişim dili olarak doğru ve akıcı kullanılmasına, çocuğun da iletişim dili olarak yabancı dili kullanmaya teşvik edilmesine ve ders içinde dilin anlamlı ve gerçek yaşama uygun kullanımını gerektirecek etkinlikler

kullanılmasına bağlıdır. Aynı şekilde çocuğun ne kadar uzun ve ne kadar sıklıkta yabancı dil ile karşı karşıya kaldığı da önemli bir etmendir.

Çocuklar yabancı dili öğrenirken tıpkı ana dillerini öğrenirken yaptıkları gibi seslerle oynarlar, anlamsız sözcükler ve tümceler uydururlar. Yanlışları pek önemsemezler. Yabancı dilde bir şey söylemek istediklerinde ana dillerinde kullandıkları yapı ve sözcüklerin o dildeki karşılıklarını kullanırlar. Bir şeyi ana dillerinde nasıl ifade ediyorlarsa yabancı dilde de aynı şekilde ifade ederler. Çocukların bu eğilimleri öğretmen tarafından yanlış değerlendirilmemeli, çocukların öğrenemediklerinin göstergesi olarak değil, tam tersine öğrenme yolunda önemli adımlar attıkları yönünde değerlendirilmeli ve çocukların dille oynamaları teşvik edilmelidir.

Krashen (1985:12-13), çocukların anadilleri ile olduğu gibi, ikinci dilleri ile de bu şekilde oynamasını ve dil öğrenirken yanlış yapmaktan korkmamalarını, duyuşsal süzgecin (affective filter) düşük olmasına bağlamaktadır. Krashen'in dil öğrenmede "Girdi Kuramı"nın "(Input hypothesis) oluşturan 5 varsayımdan biri olan duyuşsal süzgeç, yabancı dili duyan, okuyan, yani yabancı dile maruz kalan kişinin aynı zamanda sunulan bu bilgiye hazır olması, alıcı durumunda olması gerektiği düşüncesine dayanır. Endişe, başaramayacağına inanma, isteksizlik, ilgisizlik vb. gibi olumsuz duygusal durumlardan dolayı duyuşsal süzgecin öğrenmeye engel olacak kadar yüksek olduğunda, birey duyduklarını ya da okuduklarını anlasa bile "Dil Edinim Aracı", Chomsky'nin deyişi ile LAD (Language Acquisition Device), çalışmayacaktır. Bir başka deyişle, duyuşsal süzgeç yüksek olduğunda, beynimizin bu yetisi bloke edileceği için edinim gerçekleşmeyecektir. İlginçtir ki, anlamak anlaktır; sürekli değildir. Anlamak, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaz. Çocuklarda ise duyuşsal süzgeç, tamamen çocukların doğası gereği düşüktür, en azından başlangıçta bu böyledir. Daha önce de belirtildiği gibi çocuklar dille oynarlar, yanlışları önemsemezler ve dilin kendisinden çok, o andaki iletişimi sağlamaya odaklanırlar. Duyuşsal süzgeç düzeyleri düşük olduğu için çocuklar daha çok edinim gerçekleştirirler.

Yabancı dil öğreniminde, küçük çocuklar ile daha büyük, ergenliğe daha yakın çocuklar arasında da fark vardır. Daha büyük çocuklar yetişkinlere daha yakın özellikler gösterirler; daha çabuk kavrarlar ve hızlı öğrenirler. Küçük yaştaki çocuklar ise yavaş öğrenirler. Bu durumda, kaç yaşında yabancı dil öğretime başlanması gerektiği, en iyi verimin ne şekilde alınacağı da tartışılan önemli bir noktadır. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki yabancı dil öğrenmeye anaokulundan itibaren başlayan çocuklar ile ergenlikten hemen önce başlayanlar arasında akademik performans açısından pek bir fark yoktur. Planlı ve kaliteli bir eğitimle daha büyük yaşlarda da çocukların yabancı dili başarılı bir şekilde öğrenmeleri mümkündür ve bu daha ekonomiktir (Krashen, 1985).

Krashen'in kuramı beş varsayımdan oluşur (Krashen,1985, Richard and Rodgers,1996, Demircan,1990):

1- Edinim-öğrenim varsayımı (The Acquisition/learning hypothesis): Yukarıda da belirttiğimiz gibi, 'edinim' dili doğal bir şekilde yaşantı yoluyla öğrenme, 'öğrenme' ise formal eğitim yoluyla sistematik ve bilinçli bir şekilde, dili analiz ederek öğrenmektir. Krashen edinim ve öğrenmenin birlikte gerçekleşebileceğini de ileri sürmektedir.

2- Düzelti varsayımı (The monitor hypothesis): Krashen, yabancı dili kullanırken kendi kendimizi denetlediğimizi, yanlışlarımızı bulup düzelttiğimizi söylemektedir.

3- Doğal sıra varsayımı (The natural order hypothesis): Bu varsayıma göre, dilbilgisi yapıları belli bir sırayla edinilir, öğrencinin anadili ne olursa olsun yaptığı yanlışlar ve dili öğrenme evreleri benzer bir sırayı takip eder.

4- Girdi varsayımı (The Input hypothesis): Bu varsayımla Krashen, edinim ile dile maruz kalma arasındaki ilişkiyi kanıtlamayı amaçlamıştır. Krashen'a göre kişinin düzeyini biraz aşan, düzeylerinin bir derece daha üzerinde bir metin ya da konuşma, kişinin dil edinimini olumlu etkileyecektir. Krashen

bunu “ I+1” şeklinde formüleştirmiştir. ‘I’ kişinin zaten sahip olduğu bilgiyi, ‘1’ ise, dil öğrenmedeki doğal sıraya göre bir sonraki adımı temsil etmektedir.

5- Duygusal süzgeç varsayımı (The effective filter hypothesis): Daha önce açıkladığı gibi, Krashen, kişinin dil ediniminin, duyuşsal durumu ile yakından ilgili olduğunu vurgulamıştır. Kişinin güdülenmişlik derecesi, kendine güveni ya da güvensizliği, endişe ve korkuları, yabancı dile ve kültüre karşı olan tutumu, olumlu ya da olumsuz ölçülerde olmalarına göre girdilerin (input) dil edinim merkezine (LAD) ulaşımını kolaylaştırır, zorlaştırır ya da engellerler.

İkinci dil edinimi kuramlarını temel alan İngilizce öğretim yöntemlerini Doğal Yöntem, Tüm fiziksel Tepki Yöntemi ve Esinlemeli Yöntem olarak sıralayabiliriz.

Doğal Yöntem (The Natural Approach)

Doğal Yöntem, Krashen’ın ikinci dil edinimi kuramına dayanır. Doğal Yaklaşım Yönteminin mimarları uygulamalı dilbilimci Krashen ve İspanyolca öğretmeni Terrell, 1983’te yayınladıkları kitaplarında (The Natural Approach), dil öğretiminde “anamlı girdi” (comprehensible input) kullanımına dikkat çekmişlerdir. Anamlı girdi, kuramlarının temel ilkesini oluşturmaktadır. Krashen yöntemin kuramsal temelini ortaya koymuş, Terrell ise deneyimlerine dayanarak daha çok sınıf içi uygulamalarını geliştirmiştir (Richard and Rodgers,1996:128). Ders içi etkinlikler öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, kişisel tercihlerini, deneyimlerini dile getirmelerine ve hayal güçlerini kullanabilmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenir (Nunan,1995:241). Etkinliklerin önemli özelliği, ‘yapı’ya değil, ‘anlam’a odaklanması ve bu yolla öğrencide duyuşsal süzgeci düşük tutmayı amaçlamasıdır.

Bu aynı zamanda dil öğretiminde insancıl bir yaklaşımdır, çünkü hem öğrencinin kendini ifade etmesi, böylece dili kişiselleştirmesi sağlanmakta, hem de üzerindeki baskıyı hafifletmek hedeflenmektedir.

Bu yöntemde kullanılan etkinlikleri, duyuşsal-insalcıl etkinlikler, problem çözme etkinlikleri, oyunlar ve farklı içeriklerle dolaylı dil öğretme etkinlikleri olarak sıralayabiliriz. Dolaylı dil öğretimi, başka bir konunun (örneğin kağıt uçak yapımı, çiçek yetiştirme gibi bir işin ya da matematik, tarih gibi başka bir dersin) hedeflenen dil kullanılarak öğretilmesidir.

Doğal Yöntemde kullanılan sınıf içi etkinlikleri başlıbaşına bir yenilik oluşturmamaktadır. Ancak bu etkinliklerle vurgulanan şey önemlidir. Alıştırma ve tekrardan çok, sözlü ve yazılı materyaller aracılığı ile dilin anlamlı bir bütün içinde sunulması, öğrencinin dili kullanmasından önce bu materyallerle dilin kullanımını uzun süre duyması ve okuması (exposure), duyuşsal olarak da hazır olması amaçlanır. Doğal yöntem, dayandığı ikinci dil edinimi kuramından dolayı yabancı dil öğreniminin, anadilini öğrenme ile tıpatıp benzeşemeyeceği savıyla eleştirilse de bu yöntemde kullanılan sınıf içi etkinliklerinde gözetilen 'anlamlılık' ilkesi dil öğretimi için önemli bir kazançtır (Richard and Rodgers,1996).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (The Total Physical Response)

Yöntemi geliştiren Asher, yöntemini, anadilini öğrenen çocuğun "konuşmaya başlamadan önce uzun süre dili sadece duyduğu, ancak konuşmadığı halde konuşulanlara bir şekilde karşılık verdiği ve iletişimi başardığı" gerçeğine dayandırmıştır (Nunan,1995:244). Çocuklar anladıklarının yanı sıra kavrayamadıkları pek çok şeyi duyarlar, yani dilin çok geniş bir yelpazede kullanımına şahit olurlar, ancak söyleyebileceklerinden çok daha fazlasını da anlarlar. Bu durum dili öğrenenler için de geçerlidir. Aynı şekilde çocukla konuşan bir büyük daha çok emir kipini kullanır ve söylediklerini beden dili ve işaretlerle destekler. Asher bu gerçeğe dayanarak yöntemini fiziksel komutların kullanımı üzerine oluşturmuştur.

Asher, yöntemini oluştururken ana dilin öğrenilmesinde etkili olduğunu düşündüğü üç ilkeye göre hareket etmiştir (Nunan,1995:244):

- 1- Yabancı dilin öğretiminde ilk derslerde öğrencilerden yabancı dili kullanmaları ya da tekrar etmeleri istenmemeli sadece söylenileni

anlamaları sağlanmalıdır. Asher ilk 10-12 derste öğrencilerin sadece dinleyici durumunda olmaları gerektiği düşüncesindedir.

- 2- 'Şimdi ve burda' ilkesine uyulmalıdır. Yani o anda sınıfta olan nesnelere ve sınıfta olan eylemler sözkonusudur, dilin kullanımı zaman ve mekan olarak somut olmalıdır.
- 3- Öğrenciler dili 'komutlar' şeklinde duymalı ve bu komutlara uymaları sağlanmalıdır. Böylece 'komut' ve 'eylem' zinciri şeklinde kalıcı öğrenme amaçlanmaktadır.

Bu yöntem İngilizce öğretiminde tek başına yeterli olmasa da tüm fiziksel tepki yöntemi etkinlikleri İngilizce öğretmenlerinin hem çocuklarda, hem de büyüklerde, Asher'in da öngördüğü gibi özellikle başlangıç düzeyinde ilk derslerde başarı ile kullandıkları etkinliklerdendir.

İletişimsel Yöntem (Communicative Approach)

İletişimsel yöntem, dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının ve dilin yapısının öğretilmesinin ötesinde, iletişimde yeterliliğin ön plana alınmasının gerekliliğini savunan dilbilimciler tarafından ortaya atılmıştır.

Dilbilim çevrelerinden bağımsız olarak, Avrupa ülkelerinde Avrupa Ortak Pazarı ve Avrupa Birliği gibi politik ve ticari gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yabancı dil bilen eleman gereksinimi bir eğitim seferberliğine önayak olmuştur. Dil öğretimi konusunda uluslararası konferanslar düzenlenmiş, dil öğretimi konulu kitap ve materyal oluşturma çabaları ve alternatif yöntem arayışları desteklenmiştir (Richard and Rodgers,1996).

Sonuçta, 1971'de bir grup uzman bu gereksinime cevap verecek bir program düzenleme işine girişmiş ve çalışmalarını İngiliz dilbilimci Wilkins'in görüşlerine dayandırmışlardır. Wilkins, dili, dilbilgisi kuralları ve sözcükler yardımı ile tanımlamak yerine, dilin iletişimsel kullanımından yola çıkarak tanımlamayı hedefler. Ona göre dil, kişinin yabancı dilde iletişimi başarması için anlaması ve dile

getirmesi gereken anlamlı ifadeler topluluğudur. Wilkins iki tür anlamdan söz eder (Richard and Rodgers,1996:65):

a) Nosyon kategorileri (Notional categories):

Zaman, sıralama, miktar, yer, sıklık

b) İletişimsel işlev kategorileri (Categories of communicative functions):

ricalar, reddetme ve inkarlar, teklifler, şikayetler

Wilkins 1976'da yayınladığı kitabı 'Notional Syllabuses' ile İletişimsel Dil Öğretimi'ne büyük katkıda bulunmuştur. İletişimsel Yaklaşım ya da diğer adıyla İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım (Functional-Notional Approach), dilbilim yapılarının yanı sıra dilin işlevlerinin de sistemli ve birbirini tamamlayan bir sıra ile öğretildiği ve öğretme-öğrenme etkinlikleri olarak da ikili ve grup çalışmaları düzeninde problem çözmeye dayalı etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı bir yöntemdir.

Bu yöntemde kullanılan sınıf içi etkinlikleri, ikili çalışmalar ya da grup çalışmaları şeklinde düzenlenen oyunlar, drama kullanımı (role play), kart oyunları (card games) gibi etkinliklerdir. Üzerinde resimlerin, sözcüklerin ya da sözcük anlamlarının yazılı olduğu kartlarla oynanan sözcük oyunları, gramer oyunları ve rol kartları ile dilin işlevsel kullanımını pekiştirme amacını güden oyunlar kart oyunlarına örnek verilebilir. Bu yöntemde, dil öğretiminde bir yenilik olarak bilgi-boşluğu etkinlikleri (information gap/jigsaw activities) ön plana çıkmaktadır.

Bu yöntemde kullanılan etkinliklerde anlam ön plana çıkarılır, dil bir bağlam içerisinde sunulur, öğrencilerin dili iletişim aracı olarak kullanması esastır ve yaparak, yaşayarak öğrenme desteklenir. Öğrencinin dili doğru ve etkin bir şekilde kullanarak iletişim becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Tüm bu özelliklerinden dolayı yetmişli yıllarda dil öğretiminde daha insalcıl bir yaklaşım arayanlar için tam aradıkları yöntem olmuştur (Richard and Rodgers,1996:83). Ancak, bu yöntemin aslında bir öğretme yaklaşımı olduğunu savunanlar da vardır.

Küçük Yaşlarda Yabancı Dil Öğretimi

Öğrenme kuramlarının ve bilişsel gelişim psikologlarının çocukların dünyayı nasıl algıladıkları ve nasıl öğrendikleri hakkında ortaya koyduklarını ve çocuklara yabancı dil öğretimi uygulamalarının sonuçlarını temel alarak yabancı dil öğrenmekte olan ilköğretim sıralarındaki çocukların şu özellikleri gösterdiklerini söyleyebiliriz:

- Çocuklar öğrenmek için isteklidirler, meraklıdır
- Dünyayı daha çok somut algılarlar, algılamaları daha çok görme, dokunma, işitme gibi duyularına bağlıdır
- Hareketlidirler, hareket etmek onlar için bir gereksinimdir
- Anadillerini öğrenirken olduğu gibi yabancı dili öğrenirken de seslerle ve sözcüklerle oynayarak öğrenirler
- Taklit ederler; dilin telaffuzunu ve vurgusunu da çok başarılı bir şekilde taklit ederler.
- Çocuklar dili edinim yolu ile öğrenirler, bunun için tek koşul öğrenilecek yabancı dilin düzenli ve planlı bir şekilde anlamlı etkinlikler şeklinde sunulmasıdır.
- Büyüklerin rehberliğine gereksinim duyarlar
- Övülmek, beğenilmek isterler
10 yaş üzeri çocuklar ise tüm bu saydıklarımıza ek olarak
- Çevrelerini büyüklerin algıladıklarına benzer şekilde algılamaya başlarlar, yani soyut düşünme becerileri gelişmeye başlamıştır (Halliwell,1992).

Yukarıda sıralanan noktaları gözden geçirdiğimizde, çocuklara yabancı dil öğretecek öğretmenin dil öğretiminin yanı sıra eğitimlik görevi de üstlenmesi gerektiği ortadadır (Bayyurt ve Alptekin, 1999). Sınıf öğretmenin sahip olması gerektiği öğretmen davranışlarını, İngilizce öğretmenin de bilmesi ve bu becerileri yabancı dil öğretimi ilke ve becerileri ile birleştirip sınıfta uygulaması gerekmektedir.

Çocuklara Dil Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar

Brown (1994:91-92) çocuklara dil öğretiminde dikkat edilecek noktaları beş ana grupta toplamaktadır:

1- Bilişsel Gelişim: Çocuklar onbir yaşlarına kadar somut işlemler dönemindedirler, ancak bu yaştan sonra soyut işlemler dönemi başlar. Bu yaşlardaki çocuklar yetişkinler dünyasını anlamaya başlarlar. Yine de soyut kavramları anlamakta zorlanabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerinin bilincinde olmalıdırlar. İngilizce öğretmenleri bu yaşlardaki öğrencilere (Brown,1994:91):

- Dilbilgisi yapılarını “present progressive”, “relative clause” vb gibi terimler kullanılarak öğretmeye çalışmamalıdırlar.
- Soyut kavramlarla anlatılan kuralları öğretmekten kaçınmalıdırlar. (Örnek: Soru yapmak için cümlenin başına “Do” koyarız.)
- Dilbilgisi yapılarını cümle kalıpları olarak vermeli ve öğrencilerin yaşantılarına uygun örneklerle desteklemelidirler.
- Bu yaştaki öğrencilere öğretirken, daha büyük öğrencilere oranla daha çok tekrara yer vermelidirler.

2- Dikkat Aralığı: Önemli bir diğer nokta, bu yaşlardaki öğrencilerin dikkat sürelerinin yetişkinlere oranla daha kısa olduğudur. Ancak çocuklar televizyon karşısında saatlerce sıkılmadan çizgi film izleyebildiklerine göre zevkli ve ilgi çekici etkinlikler kullanarak dikkat süreleri uzatılabilir. Brown, çocukların dikkatlerini sürekli kılabilmek için şu önerilerde bulunuyor (1994:92):

- Etkinlikleri çocukların anlık dikkatlerini sürekli olarak harekete geçirecek şekilde tasarlayın.
- Derste çeşitlilik olmasına özen gösterin

- Öğretmen ders konusunda hevesli, canlı ve eğlendirici olmalıdır. Aktör yanınızı keşfedin. Büyüklerin abartılı bulacağı hareketler, çocuklar için ilgi çekicidir ve öğretilenlerin akılda kalıcı olmasını sağlar.
- Mizah hem onları eğlendirecek, hem de öğrenmelerini (kalıcılık) sağlayacaktır. Ancak çocukların, büyüklerden farklı bir mizah anlayışı olduğunu unutmayın ve dünyayı onların penceresinden görmeye çalışın.
- Çocuklar meraklıdırlar. Derslerinizde bundan yararlanın.

3- Duyusal Girdi: Çocuklar öğrenirken tüm duyularını kullanırlar. Öğretmen derste ne kadar çok kanaldan onlara ulaşmaya çalışırsa öğrenme o kadar etkili ve kalıcı olur. Bunun için öğretmen mümkün olduğunca görme ve işitme duyularından ötesine de hitap etmeye çalışmalıdır. Ders etkinlikleri drama, role play, tüm fiziksel tepki (TPR), oyun gibi çeşitlilikler içermeli, çocukların resim, tablo (chart) çizme, boyama vb. gibi ellerini kullanacakları etkinliklere de yer verilmelidir. Bu tür ikili ve grup etkinlikleri, öğrencilerin yabancı dili özümsemelerine, içselleştirmelerine ve kişileştirmelerine yardımcı olur. Aynı şekilde, öğretmenin beden dili ve mimik kullanması söylediklerini görsel olarak destekleyecek ve söylediklerine anlam katacaktır.

4- Duyusal Faktörler: Çocuklar yanlış yaptıklarında arkadaşlarının gülmesini dert edebilirler; yanlış yapmaktan, komik duruma düşmekten korkabilirler. Yanlış yapmanın ve bazen buna gülmenin doğal olduğu düşüncesi benimsetilmeli, ancak hiç bir öğrenci alay konusu yapılmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin bu korkularına karşı sabırlı ve anlayışlı olmalı, öğrencilere öğrendikleri yapı ve sözcükleri mümkün olduğunca çok deneme fırsatı vermelidir.

5- Otantik, anlamlı etkinlikler: Bu yaşlardaki öğrenciler dilbilgisi yapı ve kurallarının nasıl işlediğinden çok, belli yapıların nerelerde, hangi durumlarda kullanıldığına odaklanırlar. Bunun için derste kullanılan etkinlikler ve örnek açıklamalar özgün ve anlamlı olmalıdır (Philips,1994:74). Öğretilenler mutlaka bir bağlam içersinde olmalı, öğrencilere anlamlı bir bütün olarak sunulmalıdır.

Reed (1998) ise, sınıf içi uygulamalarına odaklanarak çocukların dil öğrenmelerine nasıl yardım edilebileceğine ışık tutmaya çalışmaktadır. Reed'e göre öğretme-öğrenme etkinlikleri şu özellikleri gösterdiklerinde çocukların yabancı dili öğrenmeleri kolaylaşır:

1- Alıştırma ve tekrar çocukların yabancı dil öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadır. Etkili bir öğrenme olanağı sunmak üzere yabancı dil derslerinde kullanılacak alıştırmalarda dikkat edilecek noktalar şöyle sıralanabilir:

- Farklı öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerine uygun olan farklı alıştırmalar yaptırılmalı, böylece her öğrenciye uyacak öğrenim durumları sunulmalı
- Öğrenilenler değişik yollarla ve değişik bağlamlar içinde tekrar edilmeli, öğretmede sarmal bir düzen izlenmeli
- Alıştırmalar tüm duylara yönelik olmalı
- Alıştırmalar okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin tümünün veya birkaçının birden kullanımını gerektirmeli
- Alıştırma yoluyla öğrenci mümkün olduğunca yabancı dille maruz bırakılmalı (duymalı, okumalı, yazmalı ve konuşmalı)

2- Ders etkinlikleri öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmalıdır. Bunun için öğrenme ile ilgili temel ilkeler ve öğrencilerin gelişim dönemleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenmeyi desteklemek üzere;

- Görsel araçlar, gerçek objeler kullanılmalı
- Mimik ve beden dili kullanılmalı
- Öğrenciler övülmeli
- Yönlendirici sorularla yardım edilmeli
- Öğrencilerin ürettikleri (yabancı dil kullanımı) öğretmen tarafından zenginleştirilmeli; öğretmen öğrencilere model olmalı
- Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşünceleri (farkındalık) sağlanmalı

3- Kullanılan etkinlikler öğrencilerin anlamlı bulacağı etkinlikler olmalıdır. Çocuğa anlamlı gelmesi için;

- Etkinliğin bir bütünlüğü olmalı

- Doğal, gerçek ve anlaşılabilir bir bağlam içerisinde sunulmalı
- Mantıklı ve çocuğa uygun olmalı
- Öğrencilerin (yaşantı olarak ve kendi dillerinde) zaten bildikleri şeylerden oluşmalı
- Çocuklar etkinliği anlamalı ve neden yaptıklarını bilmeli

4- Etkinlikler öğrencilerin bir amaca, hedefe ulaşmasını gerektirmelidir; mümkünse etkinlik sonunda ortaya bir ürün çıkmalıdır. Bunun için;

- Öğrenciler yabancı dili bir görevi yerine getirmek üzere araç olarak kullanmalı (etkinlik işlevsel olmalı)
- Etkinlikler öğrencileri zorlamalı ancak (başaramayacakları kadar) fazla değil
- Çocuklar bildiklerini kullanarak sonuca ulaşabilmeli
- Etkinlik düşünme becerileri geliştirecek özellikte olmalı
- Etkinlik sonucu ortaya çıkan ürün hem öğretmen tarafından hem öğrenci tarafından beğenilecek, değer verilecek türden olmalı

5- Çocuklar ilgi ve meraklarını çeken etkinlikleri yaparak öğrenirler. Bu tür etkinlikler aynı zamanda zevkli ve eğlenceli geçer. Bu da güdülenmeyi ve dikkat ve ilginin sürekliliğini sağlar. Bunu sağlamak üzere;

- Etkinlik öğrencilerin ilgisini çekmeli
- Başarı duygusunu tattırmalı
- Eğlence öğeleri içermeli
- Merak uyandırmalı
- Yabancı dil kullanımını zevkli hale getirmeli

6- Öğrenmeyi destekleyici olumlu bir sınıf iklimi, dayanışma ve uyum içinde bir grup oluşturmak üzere etkinliklerin sosyal öğeler taşıması gereklidir. Bunun için;

- Öğrenciler ne söyleyeceklerine kendileri karar vermeli
- Öğrenciler, dayanışmaya, yardımlaşmaya ve başkalarına saygılı davranmaya yönlendirilmeli
- Etkinlikler öğrenciler arasında doğal ve gerçek iletişimi gerektirmeli
- Etkinlikler sınıfça paylaşılan olaylar ve deneyimler olmalı

- Etkinlikler öğrencilere sınıfın bir “grup” olduğu duygusunu yaşatmalı

Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinlikler açısından bakıldığında günümüzdeki uygulama, şimdiye dek yetişkinlere dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan etkinliklerin çocuklara uygun hale gelecek şekilde uyarlanmasıdır. Ancak, çocukların gelişim dönemleri özellikleri ve bilişsel yapılarının büyüklerden farklı olması, gerek ilgi ve meraklarının, gerekse öğrenme stillerinin farklılık göstermesine neden olmaktadır. Bu nedenle çocuklara dil öğretiminde kullanılan etkinlikler ve bu etkinliklerin nasıl uygulandığı daha çok önem kazanmaktadır.

Keskil ve Cephe (2001) Ankara'daki 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 10-13 yaşlarındaki 1200 denekle çalıştıkları araştırmalarında öğrencilere en sevdikleri derslerin hangileri olduğunu, İngilizce dersini sevip sevmediklerini sormuş, İngilizce dersinde en çok hoşlandıkları 3 etkinlik türü ve hiç hoşlanmadıkları 3 etkinlik türünü belirtmelerini istemişlerdir. Her yaş bazında 300 denek alınmış ve tercih edilen etkinlik türlerinin yaşlara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre 10-11 yaş grubunda çoğunlukla tercih edilen etkinlikler, bulmacalar, şarkılar, oyunlar ve boşluk doldurma alıştırmalarıdır. Bu yaş grubunun hoşlanmadığı etkinlikler ise yazma, diyalog alıştırmaları ve eşleştirme türü alıştırmalardır.

Çocuklara yönelik yabancı dil öğretim etkinlikleri temelde büyüklerle de başarılı bir şekilde kullanılan etkinliklerdir. Ancak çocuklar, şarkı, oyun, drama, kes-yapıştır-boya etkinliklerini büyüklerden daha canla başla yaparlar. Nitekim Keskil ve Cephe (2001) 10-11 yaş grubunun tercih ettiği etkinlik türleri ile 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin hoşlandıkları etkinliklerin farklılık gösterdiğini saptamışlardır.

Çocuklara dil öğretiminde kullanılan diğer etkinlik türleri ise öykü ve projelerdir. Dikkat edilecek nokta, hangi etkinliğin nasıl yapılacağı planlanırken

çocuklardan bilişsel düzeylerinin üzerinde görevler beklememektir. Hedeflenen yabancı dil öğesini öğretmeye ne denli uygun olsa da etkinliğin öğrencilere çocukça gelmemesine dikkat edilmelidir (Keskil ve Cephe, 2001).

Şarkılar, Tekerlemeler ve Ritmik Şiirler: Müzik ve ritm dil öğreniminin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenilen şarkılar ve tekerlemeler uzun yıllar unutulmaz. Kalıcılık sağlamasının yanı sıra, şarkı, ritmik şiir olarak adlandırabileceğimiz “chant” ve tekerlemelerin bir diğer avantajı da yabancı dilin telaffuzunu ve ritmini öğretmesidir. “Chant” şarkıdan çok, ritmi olan bir şiir olarak tanımlanabilir. Şarkı, “chant” ve tekerlemeler, sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını öğretmek ve pekiştirmek için çok kullanışlıdır (Philips,1994:100). Bunun yanı sıra şarkılar dersi başlatmak, ders içinde geçişleri yumuşatmak ya da derste öğrenilen bir noktayı pekiştirerek dersi bitirmek için kullanılabilirler. Şarkılar, dinleme etkinlikleri için kullanılabilir gibi, öğrencilerden kendi şarkı, tekerleme ve ritmik şiirlerini (chants) yazmaları istenerek, sözcük ve dilbilgisi yapılarını pekiştirmek ve yanı sıra yazma becerilerini geliştirmek için de kullanılabilirler.

Oyunlar: Oyunlar, öğrencilerin öğrenmeyi eğlenceli bir olay olarak görmelerini sağlar (Philips,1994:85). Vale ve Feunteun (1995:117) oyunların bir zaman doldurma aracı değil, yabancı dil programının önemli bir parçası olduğunu söylemektedirler. Ancak Ersöz (1998) oyunların yabancı dil öğretiminde önemli yer tutmalarına karşın, dil öğretiminde daha çok destekleyici nitelikte etkinlikler olduklarını savunmaktadır. Ur (1996:289) ise, “oyun” (game) sözcüğünün öğrenciler için sadece eğlence ifade ettiğini, dil öğretiminde kimi etkinliklerin “oyun” adı altında sunulmasının sakıncalı ve tartışmalı olduğunu ileri sürmektedir. Yine de, oyunlar öğrencilerin ilgilerini çektiği, eğlenceli olduğu, aynı zamanda da öğrenciyi başarmaya zorladığı için motive edici özelliğe sahiptir (Ersöz,1998). Oyunlar, öğrenciler arasında gerçek anlamda dil kullanmayı ve belli amaçlar için iletişim kurmayı gerektirir, bunun için de öğrencilere yabancı dili kullanacakları bir ortam hazırlarlar. Öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar, oyun kurallarını ve yönergeleri dikkatli, açık ve anlaşılır bir biçimde vermesi, grupları ve etkinliği iyi organize etmesi ve oyun sırasında dilbilgisi yanlışlarını düzeltmeye çalışmamasıdır.

Ayrıca, oyun öğrencilere zor geldiğinde ya da ilgilerini çekmediğinde etkinliğe son verilmesi gerekir.

Oyunlar sözcük ve dilbilgisi yapılarını pekiştirmek, öğrenilenleri tekrarlamak, telaffuz ve imla (spelling) öğretmek, olumlu sınıf iklimi ve grup oluşturmak, okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini bir arada geliştirmek gibi pek çok amaç için kullanılabilirler.

Drama: Drama etkinlikleri, öğrencilerin dialogları, değişik rolleri canlandırması ya da tüm fiziksel tepki yöntemi (TPR) kullanımı biçiminde olabilir. Öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ederler, duyuşsal ve sosyal öğeler taşırlar, öğrencilerin pek çok açıdan gelişimlerine yardım ederler ve sol beyni olduğu kadar sağ beyni de çalıştırırlar. Drama etkinlikleri, tüm bu özelliklerinden dolayı kalıcı öğrenmeyi sağlama olasılıkları yüksek etkinliklerdir.

Oyunlar gibi drama etkinlikleri de sözcük ve yapıları pekiştirmek için, tekrar amaçlı olarak, olumlu sınıf iklimi ve grup oluşturmak ve dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilirler.

Kes-Yapıştır Boya Etkinlikleri Ve Projeler: Bu tür etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılıklarını, değişik becerilerini kullanmalarını ve diğer derslerde öğrendiklerini İngilizce derslerine uyarlamalarını sağlamak için kullanılabilirler. Bu tür etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürün sınıfta sergilenebilir, eve götürülüp anne-babaya gösterilebilir. Öğrenciler, “başarı duygusu tadırlar ve yaptıkları ile gurur duyarlar” (Philips,1994:114). Bu da onları güdüler ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. Özellikle projeler, öğrencinin plan yapmasını, araştırma yapmasını, değişik yeteneklerini kullanmasını, arkadaşları ile birlikte çalışmasını, sunum yapmasını, en önemlisi de özgün bir ürün ortaya çıkarmasını gerektirdiği için öğrenciyi pek çok açıdan geliştiren ve eğitici ve öğretici özelliği yüksek etkinliklerdir.

Bu tür etkinlikler, yönergeler verirken öğretmenin İngilizceyi gerçek iletişim için kullanmasına olanak tanır. Böylece öğrencilerin kimi yapıları ve bu yapıların

işlevlerini doğal bir iletişim ortamında görmeleri ve öğrenmeleri sağlanmış olur (Philips,1994).

Öyküler : Çocuklar öyküleri merak ve ilgi ile dinlerler. Öykü, yabancı dil derslerinde, örneğin resim kullanmaktan, ikili ve grup etkinlikleri yaptırmaktan çok daha farklı ve etkilidir. Çünkü, öykü tamamen dile dayalı bir etkinliktir. Öğrenciler anlatılan öyküyü dinlemekle yabancı dilin özgün kullanımını görmüş ve yabancı dile en basit ve en etkin bir biçimde maruz kalmış olurlar (Ur, 1996).

Öyküler resimlerle, ya da resimli öykü kitapları ile kullanıldığında daha etkili ve öğreticidirler. Bu yolla öyküler hem işitsel , hem de görsel etkinlikler haline getirilebilir, kimi zaman tüm fiziksel tepki (TPR) etkinlikleri de eklenerek, devinim ve drama öğeleri ile birden fazla kanalla öğrenciye ulaşmayı da sağlayabilirler. Öğretmen, öykü öncesinde , öykü anlatırken ve öykü sonrasında değişik etkinliklerle öğrenci katılımını sağlayarak sözcük öğretebilir, değişik yapıların tekrar edilmesini ve pekiştirilmesini sağlayabilir, öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dil becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.

Sınıf Yönetimi

Öğretme, bireyde öğrenmeyi sağlama eylemi olarak tanımlanmaktadır. Ancak unutulmaması gereken nokta, öğretme işleminin çoğunlukla bir insan tarafından, başka bir insana ya da gruba uygulanıyor olmasıdır. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarıları önem kazanmaktadır.

Sınıf yönetimi, dersi etkin ve yetkin bir biçimde yürütülmesiyle öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Öğretmenler sınıflarını başarılı bir biçimde yönetebilmek için dersi dikkatlice planlamalı, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ve onları destekleyen bir sınıf iklimi yaratmalı, öğrencilerde istek ve başarıma arzusu uyandırmalı, disiplini ve kontrolü sağlamalı, kısacası genel olarak etkili öğrenmeyi desteklemelidirler (Callahan ve Clark, 1988).

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Etkili bir eğitimin önemli değişkenleri, sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni gibi sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir (Brophy,1988:2,Harris,1991:817, Chiang,1991: 2001; Bulunduğu eser: Hüseyin Başar, 2000:13). Sınıf yönetimi boyutlarını şöyle sıralayabiliriz :

- 1- **Fiziksel Düzen:** Sıraların dizilişi ve buna bağlı olarak öğrencilerin oturuş düzeni, duvarlardaki renk, tablo, harita ve resimler, araç gereç dolaplarının, öğretmen masasının yeri ve görünümü, sınıftaki araç gerecin nerede ve ne düzende tutulduğu ve yanısıra ses, ışık, ısı gibi fiziksel ortamı oluşturan temel özelliklerin tümü fiziksel düzeni oluşturan unsurlardır. Sınıf ortamının temel özelliklerinin öğrencide rahatsızlık uyandırmaması, dikkati dağıtmaması gerekir. Sınıfta gözü yormayan bir uyum ve düzeni oluştururken işlevsellik de gözetilmelidir.
- 2- **Planlama ve Programlama Etkinlikleri:** Yıllık, ünite ve günlük planların yapılarak, öğrenci özelliklerine uygun yöntem ve araç-gereç kullanılması, öğrencilerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve eğitim ve öğretimin sürekli olarak şekillendirilmesi, eğitim ve öğretimin başarı ile yürütülmesinde olduğu kadar sınıf yönetiminde de başarıya ulaşılmasında önemli rol oynar. Öğrencilerin derse katılımı, derse karşı ilgili ve istekli olmaları ancak dikkatli ve iyi bir planlama ile mümkündür. Bu yolla sorunlu davranışların olma olasılığı ve sıklığı en aza indirilir.
- 3- **Zaman Yönetimi:** Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu, zamanı doğru ve etkin bir biçimde kullanmaya yöneliktir. Ders süresinin çeşitli etkinliklere paylaşılması, zamanın çoğunun öğretme-öğrenme etkinliklerine ayrılması ve örneğin fotokopi parasının toplanması vb. gibi ders dışı işlerin ya da akademik çalışmaya hazırlık olarak nitelendirilecek olayların –yoklama, ödev kontrolü, ders araç-gerecinin öğrenciler tarafından paylaşımı, grup çalışmasına hazırlık vb- fazla zaman almasının önlenmesi akılcı düzenlemeler ve uygulamalar gerektirir. Bu da başarılı bir zaman yönetimi ile mümkündür.

- 4- İlişkiler Düzeni:** Sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik olarak öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğrencilerle öğretmen arasındaki ilişki düzenlemeleri sınıf yönetiminin bu boyutunu oluşturur (Başar,2000: 14). Sınıf kurallarının belirlenmesi ve öğrencilere benimsetilmesi, olumlu ilişkiler kurulmasına olanak tanınması, öğrencileri olumlu davranışlara yönlendirmesi ve davranış şekillendirme açısından önemlidir.
- 5- Davranış Düzenlemeleri:** Olumlu sınıf ortamı yaratılması, sorunlu davranışların önceden tahmin edilip gerekli düzenlemeler yapılarak önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması ve bunun gibi yöntemler kullanılarak istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyutta ele alınır.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplandırılabilir (Başar,2000:15).

Tepkisel Model (Reactive/Disiplinary Model)

Tepkisel model, öğretmen merkezli klasik eğitim sisteminden kaynaklanan sınıf yönetimi modelidir. Bilginin tek ve tartışılmaz kaynağı olan öğretmen, aynı zamanda sınıftaki tek güç ve otorite sahibi kişidir. Bu anlayışa göre sınıf yönetimi, sınıfta disiplini sağlama işidir ve disiplini sağlamanın tek yolu da öğretmenin mutlak otorite olmasıdır. Bu anlayışla yönetilen sınıflarda öğrenciler istenmeyen bir davranışta bulduklarında ceza alırlar. İyi davranışlar ise ödüllendirilir. Sınıfta belli kuralların ve düzenin olması eğitim ve öğretim için ön koşuldur, ancak eğitimde davranışçı yaklaşımdan fazlasıyla etkilenen bu anlayış diğer sınıf yönetimi modelleri ile birlikte kullanılmazsa etki-tepki ilkesi gereğince öğrencilerin tepkisi ile sonuçlanabilir, öğrenciler öğretmeni karşılıklarına alabilir ve istenmeyen davranışlarda artış görülebilir.

Tepkisel sınıf yönetimi anlayışının zayıf yönü, istenmeyen davranış gerçekleşikten sonra öğretmenin ne yapması gerektiği üzerine odaklanmasıdır. Bu modelin diğer zayıf yönü ise sorunlara kişisel yaklaşmasıdır. Sınıf yönetiminde başarılı öğretmenlerin, gerektiğinde çabuk ve etkili müdahalelerde bulunabilmelerinin yanı sıra istenmeyen davranışları önceden sezinleyip önlem aldıkları ve kişisel eleştiriden uzak durdukları bir gerçektir. Etkin bir sınıf yönetimi örneği sergileyen öğretmenler, ders süresinin önemli bir bölümünde öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilgilenmelerini sağlamakta, derste çeşitlilik ve öğrenci katılımına özen göstermekte, belli öğrencilerle değil, sınıfın tümü ile ilgilenmektedirler. Buna rağmen istenmeyen bir davranışla karşılaştıklarında ise öğrenciyi suçlayıcı, başkalarının önünde küçük düşürücü uyarı ve azarlardan kaçınmaktadırlar.

Önlemsel Model (Proactive/Preventive Model)

Arends (1991), sınıf yönetimi ve ders işleyişinin çok yakın bir ilişki içinde olduklarına dikkat çekmektedir. Gerçekten de yapılan araştırmalar, sınıfta disiplini sağlamayı birincil sırada gören ve ders süresinin yüzde 80'i gibi büyük bir zaman dilimini sınıfta kontrolü sağlamaya ve disiplin problemlerini engellemeye ve çözmeye ayıran öğretmenlerin daha çok disiplin problemi ile karşı karşıya kaldıklarını ortaya çıkarmıştır (Englander,1986, Brophy ve Evertson,1976; Bulunduğu eser: Cruicshank, Bainer ve Metcalf 1999). Kounin'in 1970'de yaptığı araştırma sonuçları, sınıf yönetimi stratejilerinde tepkisel yöntemlerden, önlemsel yöntemlere doğru bir eğilime yol açmıştır (Cruicshank, Bainer ve Metcalf 1999). Önlemsel sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar olduktan sonra ne yapılacağı üzerine değil, istenmeyen davranışların oluşmasını önleme yolları üzerine yoğunlaşır.

Başarılı bir önlemsel sınıf yönetimi uygulamasında öğretmen öğrenciler tarafından kolay anlaşılır kurallar koyar ve bu kuralları daha öğretim yılı başında öğrencilere benimsetir. Tüm yıl boyunca kararlı bir şekilde kurallara uyulmasını sağlar, öğrencileri sürekli gözlemler, sorunlu davranışlara hiç vakit kaybetmeden

çözüm getirir. Bu modeli tepkisel modelden ayıran bir diğer nokta ise, bireye değil gruba odaklanmasıdır (Arends,1991). Özetlenecek olursa, önlemsel modelin üç ana özelliği şöyle sıralanabilir (Good and Brophy, 1991:197):

- 1- Tepkisel değildir; sorunlu davranışları baştan önleyecek şekilde tasarlanmış öğretim programına ve planlamasına dayalıdır,
- 2- Olumlu davranışları pekiştiren yönetsel yöntemlerle, öğrenci başarısını destekleyen eğitim-öğretim yöntemlerini birleştirir,
- 3- Öğrencileri tek tek bireyler olarak yönetmeye değil, tüm sınıfı bir grup olarak yönetmeye odaklanmıştır.

Gelişimsel Model

Bu sınıf yaklaşımı modeli, öğrencilerin fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerini dikkate alır (Başar,2000). Jacobsen'e göre (1985:244; Bulunduğu eser: Başar,1991) dört gelişim dönemi vardır. Birinci basamak onuncu yaşa kadar olan süreçtir, öğretmene çok iş düşer. İkinci basamak, 10-12 yaş arası, üçüncü basamak öğrencilerin buluş çağında oldukları 12-15 yaş arası dönemdir. Bu yaşlardaki öğrencilerin öğretmenleri fazlasıyla uğraştırdıkları bir gerçektir. Dördüncü basamak ise lise yıllarıdır. Başaran'a göre (2000) öğrenciler bu dönemde kendilerini tanımaya, "nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşirler ve akıllanırlar. Dolayısıyla öğretmenler için yönetim sorunları azalır".

Bütünsel Model

Bütünsel model, adından da anlaşılacağı üzere yukarıda anlatılan modellerin bir bileşimidir. Çağdaş sınıf yönetimi anlayışı altında hem tepkisel, hem de önlemsel yöntemleri kullanılmalıdır (Cruickshank, Bainer ve Metcalf 1999). Öğrenciler, öğretmen tarafından grup olarak ele alındıkları gibi birey olarak da ele alınmalı, saygı ve kabul görmelidirler. Bütünsel sınıf yönetiminde hem gruba, hem de bireye yönelmenin yanı sıra, istenen davranışları yerleştirebilmek ve istenmeyen davranışları söndürmek esastır. Bunun için ortam düzenleme, önlemsel stratejiler

kullanma, buna rağmen oluşan sorunlu davranışlara tepkisel yöntemler uygulama yoluna gidilir (Başar,2000). Tüm bu yöntemler, öğrencilerin gelişim düzeyleri gözönüne alınarak belirlenir ve uygulanır. Bu modele “sistem model”i de diyebiliriz. Çünkü, sorunlu davranışı önleme ve çözüm getirmede okul yönetiminin, rehberlik servisinin, arkadaş çevresinin ve ailenin de katılımı ve desteği sağlanır.

Sınıf Yönetiminde Genel Kurallar

Günümüzde sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlarda bulduklarında öğrencilere ne ceza verileceğinden çok istenmeyen davranışları önlemeye yöneliktir. Sınıf yönetiminin asıl odak noktası, öğrenme ortamının öğrenciler için en üst düzeyde verimli olacak şekilde düzenlenmesidir. Bunu sağlamak için, öğrencilerin desteği ve dayanışması sağlanmalı, sınıf etkinliklerine katılmaları özendirilmelidir. Böylece istenmeyen davranışların ortaya çıkması önlenir (Good and Brophy, 1991).

Önlemsel sınıf yönetimi anlayışını, yaptığı araştırma ile ortaya koyan Kounin'dir (1976; Bulunduğu eser: Good and Brophy, 1991:196). Kounin, yaptığı araştırmada öğretmenleri gözlemlemiş, notlar almış, derslerini videoya kaydetmiş ve öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Bu araştırma ışığında öğretmenlerin sorunlu davranışlar karşısında verdikleri tepkiler açısından farklı olmadıkları sonucuna varmıştır. Bulduğu asıl fark ise, sınıf yönetimi açısından daha az sorunu olan öğretmenlerin, sorunları daha büyümeden çözmeleri ve dersin büyük bölümünü akademik çalışmaya ayırmalarıdır. Kounin'in, sınıf yönetimine ilişkin olarak saptadığı sekiz ayrı değişken aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Farkındalık (With-itness): Sorunlu davranışı neredeyse önceden görebilme yeteneği. Öğretmenin, başının arkasında da gözleri varmışçasına sınıfta olan bitenden haberdar olması ve bunu öğrencilere hissettirmesi.
- 2- Eşzamanlılık/Çakışma (Overlappingness): Ders işlerken, sorunu görüp dersi kesintiye uğratmadan sorunla başa çıkma, aynı anda bu ikisini yürütebilme yeteneği.

- 3- Ders akışının sürekliliği (Smoothness): Ders akışını engelleyecek davranışların olmaması durumu.
- 4- Ders akışının hızı (Momentum): Ders akışını yavaşlatacak davranışların olmaması durumu.
- 5- Öğrencileri tetikte tutma (Group alerting): Ders etkinliklerinde aktif rol almayan öğrencilerin de dersi izlemelerini sağlayan teknikler kullanma.
- 6- Sorumluluk yükleme (Accountability): Gösterdiği performans için öğrencinin kendisini sorumlu görmesini sağlama.
- 7- Dersi ilginç ve canlı tutma (Challenge arousal): Öğrencileri derse karşı istekli ve katılımcı olmaya yönelten teknikler kullanma.
- 8- Çeşitlilik (Variety): Dersin değişik açılardan çeşitlilik içermesi.
(Arends, 1991:163)

Sorunlu Davranışları Önlemede Genel Kurallar

Good and Brophy'ye göre (1991:199) genel sınıf yönetimi kuralları aşağıda sıralanan varsayımlara dayalıdır:

- 1- Öğrenciler daha çok anladıkları ve kabul ettikleri kurallara uyarlar.
- 2- Öğrenciler, ilgilerini çeken eğitim ve öğretim etkinlikleri ile meşgul edildiklerinde disiplin problemleri en az düzeyde görülür.
- 3- Başarılı bir sınıf yönetimi, istenmeyen davranışları kontrol altına alma çabası ile değil, öğrencilerin mümkün olduğunca fazla meşgul olmalarını ve birşeyler üretmelerini gerektiren etkinlikler yardımıyla gerçekleştirilir.
- 4- Öğretmenin amacı, öğrenciler üzerinde otorite kurmaya çalışmak yerine, öğrencilerde otokontrolü geliştirmek olmalıdır.

Bu varsayımlara dayalı olarak, öğretmenler kuralları sene başında belirlemeli ve öğrencilerin kuralları benimsemelerini sağlamalı, kuralların neden gerektiğini tartışmalı ve açıklamalı, derste belli rutinleri izlemeli ve öğrencilerin bu rutinlere alışmalarını sağlamalı, öğrencilere sorumluluklar vermeli ve sorumlulukları

paylaşmalı, dersi planlarken onları güdüleyecek öğrenme etkinlikleri planlamalı ve ders akışını aksatacak olası durumları düşünerek önlem almalıdırlar.

Kural ve Rutinleri Önceden Kararlaştırma: Etkili bir önlemler sınıf yönetimi, önceden planlamayı gerektirir. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini planladığı gibi, sınıf kurallarını ve akademik çalışma için gerekli birtakım olayları da önceden planlamalıdır. Ödevlerin ve sınıf içi etkinliklerin nasıl verileceği, sınıfın gerisinde kalan öğrencilere nasıl yardım edileceği, ya da tam tersi ders içi etkinlikleri diğerlerinden önce bitiren öğrencilere ne gibi ek görevler verileceği, ders içindeki etkinliklerin nasıl yürütüleceği, etkinliklerin sırası vb. gibi pek çok ayrıntıyı dikkate almak ve dersi çok boyutlu düşünüp planlamak gerekir. Sınıfın fiziksel ortamına yönelik olarak da, öğrencilerin oturuş düzeni, etkinlikler için oturuş düzeninin nasıl düzenleneceği ya da var olan oturuş düzeninin nasıl kullanılacağı, ders araç gerecinin öğrenci ya da öğretmen kullanımı için nerede tutulması gerektiği, sınıfa giriş ve çıkışlar, derse başlama ve bitirme rutinleri gibi noktaların sağduyulu bir biçimde düşünülüp, tüm ders yılı için en az sorun çıkaracak şekilde düzenlenmesi gerekir (Evertson,1987; Bulunduğu eser: Good and Brophy, 1991). Good and Brophy, öğretmenin bu noktaları ayrıntıları ile düşünüp planladığı takdirde, öğrencilerini koyduğu kurallara uymaya daha kolay ikna edeceğini ve kurallar konusunda daha kararlı ve tutarlı olacağını söylemektedir.

Leinhardt, Weldman ve Hammond (1987) ve Yinger (1979) yaptıkları araştırmalarda etkili sınıf yönetiminin, yönetim, etkinlikler, öğretim ve planlama olarak dört tip rutin içerdiğini bulmuşlardır (Cruickshank, Bainer ve Metcalf 1999).

Belli bir düzen içinde ve başarılı bir şekilde yönetilen sınıflarda öğretmenlerin öğretim yılı başında zamanlarının çoğunu dersin içeriğine değil, sınıf kuralları ve sınıf rutinlerini oluşturmaya ayırdıkları gözlenmiştir (Emmer, Evertson ve Anderson,1980; Bulunduğu eser: Cruickshank, Bainer ve Metcalf 1999).

Kurallar ve Rutinlerin Yeterince Açık Olmasına Dikkat Etme: Yapılan araştırmalar, az sayıda, açık ve anlaşılır kurallar koymanın çok daha etkili olduğunu

göstermektedir. Kurallar, öğrenciden hangi durum ve şartta ne gibi bir davranış beklendiğini belirtmeli, çok genel olmamalı, karmaşık bir dil kullanılmamalı, dolayısıyla da açık ve anlaşılır olmalıdır. Bir diğer önemli nokta ise kuralların olumlu bir dil kullanılarak dile getirilmesidir. “Ders sırasında gürültü yapmayın” ya da “Öğretmen ders anlatırken arkadaşınızla konuşmayın” yerine “ Ders sırasında sessiz olun” ya da “Öğretmeninizi dinleyin” gibi ifadeler kullanılmalı, istenmeyen davranışa değil, öğrenciden beklenen olumlu davranışa dikkat çekilmelidir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf 1999).

Özellikle küçük yaş gruplarında, sınıf kurallarının öğrenciler tarafından yazılıp sınıfa asılması, renk ve semboller kullanılarak görsel açıdan zenginleştirilmesi öğrencilerin hem kuralları benimsemesine yardımcı olacak, hem de kuralları hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilere Sorumluluk Verme: Öğrencilerin kendilerinin yapabilecekleri işleri öğretmenlerin yapması ya da bu tür rutin işleri yapmalarını sağlamak üzere, öğretmenlerin öğrencileri sürekli olarak yönlendirmeleri ve onları kontrol altında tutmakla uğraşmaları, hem zaman kaybına ve gecikmelere yol açmakta, hem de öğrencilerin gelişimlerini engellemektedir (Good ve Brophy, 1991). Öğrenciler, ödev veya sınav kağıtlarını toplama, ders araç gerecini hazırlama vb. gibi derse hazırlıkla ilgili işleri yapmakta ilk önceleri başarılı olmayabilirler. Ancak, öğretmenin öğretim yılı başında onları eğitmesi ile bu tür rutin işleri kolaylıkla yapabilir duruma gelirler.

Öğrencilerin kimi sorumlulukları üstlenmeleri yalnızca öğretmenlere kolaylık sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine de katkıda bulunur. Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin asıl önemsedikleri nokta, kontrolü ellerinde tutmak değil, öğrencilerine ne zaman neyin, nasıl yapılacağını öğretmek ve bunun neden gerekli olduğunu anlatmaktır. Böylece öğrenciler sınıfta ve okulda daha bağımsız hareket ederler, sınıf ve ders düzenini bozmazlar ve öğretmenleri de düzeni sağlamak üzere güç kullanmak durumunda kalmaz.

Dersi Bozacak ve Aksatacak Unsurları En Aza Indirme: Öğretmen tüm öğrencilerin ilgisini bir noktada toplayamaz ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayamazsa, bir de herhangi bir nedenle ders kesintiye uğrarsa, öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulunmaları için uygun koşullar bir araya gelmiş demektir. Öğrenciler dersle ilgili bir şeyle meşgul değilse sıkılabilirler, ilgileri başka yönlere kayabilir ve başka işlerle ilgilenebilirler. Bunun sonucu olarak da birbirleri ile ders dışı konularda konuşma, sınıf içinde dolaşma, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtma vb. gibi sınıfta öğretme ve öğrenmeyi engelleyen davranışlarda bulunabilirler. İstenmeyen bu gibi durumları önlemek için öğretmen sınıfın fiziksel düzenini en uygun hale sokmalı, ders araç gerecinin nerede tutulması gerektiğine dikkatlice düşünüp karar vermeli, sınıf rutinlerini önceden planlamalı ve öğrencileri bu konuda eğitmelidir.

Öğretmen, aynı şekilde, sınıftaki akademik çalışmaları da önceden planlamalı, etkinliklerin sırası, türü, zorluk dereceleri, öğrencilere uygunluğu ve aralarındaki geçişler gibi noktaları dikkatlice düşünmeli ve ders planını tüm bu değerlendirmelerin ışığında hazırlamalıdır. Ders planını hazırlamak, öğretmenin alan bilgisi yanı sıra sınıf yönetimi konusunda da bilgili olmasını gerektirir. Öğretmenin tahtaya birşeyler yazması bile -tahtaya yazarken sınıfa sırtını döneceğinden- kimi öğrencilere sınıf kurallarını çiğnemeleri için uygun bir ortam oluşturabilir. Öğretmen bu gibi durumları önceden görebilmeli ve dersin akışının bozulmamasını sağlamak üzere gerekli önlemleri alabilmelidir.

Ders Etkinliklerini Planlama ve Uygulamaya Özen Gösterme: Daha önce de Daha önce de belirtildiği gibi, yapacak işleri olmayan öğrenciler istenmeyen davranışlara yönelirler. Ders etkinliğinin yetersiz kalması, -öğrencilerin ilgilerini çekmemesi, çok zor ya da çok kolay olması vb.- ya da etkinliğin öğretmenin öngördüğünden önce bitmesi durumunda öğrencilerin boş kalması, onları istenmeyen davranışlara yöneltir. Kounin (1970; Bulunduğu eser: Good ve Brophy, 1991) derse iyi hazırlanan ve öğrencilerin ders etkinliklerini erken bitirmeleri durumunda kullanmak üzere yedek etkinlikleri de düşünen öğretmenlerin, bu tür hazırlıkları olmayan öğretmenlere oranla daha az disiplin problemi yaşadıklarını belirtmektedir.

Ders etkinlikleri sadece öğrencileri meşgul etmek için değil belli bir amaca yönelik olarak tasarlanmalı, etkinliği yapan öğrencinin kazanımı olmalı ve öğrenci bunun farkında olmalıdır. Etkinliğin nasıl yapılacağı, hatta etkinliği erken bitiren öğrencilerin ne yapacakları öğretmen tarafından açık ve net olarak anlatılır, öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kontrol edilir ve hatta tahtaya yazılarak öğrencilerin yönergeleri daha iyi anlamaları ve unutmamaları sağlanırsa disiplin problemleri büyük ölçüde önlenmiş olur.

Sorunlu davranışlarla başetmede başarılı öğretmenlerde gözlenen ortak nokta bu öğretmenlerin ne zaman ve nasıl müdahale edeceklerini bildikleridir. Araştırmaların ortaya çıkardığı ilginç bir diğer nokta ise bu konuda başarılı öğretmenlerin ders süresinin yüzde 98.72'sini akademik çalışmaya ayırdıkları, öğrencilerin sorunlu davranışlarını tartışma ve müdahale ile çok az zaman harcadıklarıdır. Bu konuda başarısız öğretmenlerin ise günde ortalama 986 kez müdahalede buldukları, bunun sonucu olarak da öğrencilerin ders süresinin yalnızca yüzde 25'ini öğrenme etkinlikleri ile geçirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Kounin,1983; Bulunduğu eser: Cruickshank, Bainer ve Metcaff, 1999:383).

Etkin Bir Öğrenme Ortamı Yaratma: Emmer, Evertson ve Anderson, ilkökul düzeyinde 28 sınıfı gözlemleyerek yaptıkları araştırmada sınıf yönetiminde başarılı öğretmenlerin sene başında sınıf rutinlerine ve sınıf kurallarına önemli ölçüde zaman ayırdıklarını ve ders işler gibi öğrencileri bu konularda eğittiklerini görmüşlerdir. Sınıf yönetiminde başarılı öğretmenlerin ortak davranışları üç ana grupta toplanmaktadır:

- a) ders zamanını iyi kullanırlar,
- b) öğrenciyi istenen davranışa yönlendirirler ve
- c) ders işlerken öğrencinin dikkatini istenen noktaya çekmeyi ve bunu ders boyunca sürdürmeyi başarırlar (1980; Bulunduğu eser: Good ve Brophy, 1991:204).

Sınıf yönetimi konusunda başarılı öğretmenler, öğrencilere ders etkinliklerini ne kadar sürede bitirmeleri gerektiğini söylemekte ve bu süre içinde etkinliği

bitirmelerini sağlamaktadırlar. Değişik ders etkinliklerinin ne zaman ve ne kadar süre içinde yapılacağı önceden belirlenir ve bu programa uyulur. Aynı şekilde sınav ve ödev kağıtları da öğretmen tarafından olabildiğince kısa zamanında değerlendirilir ve dönütle birlikte öğrenciye iletilir. Ders süresinin çoğu akademik çalışmaya ayrılmıştır, öğrencilerin sessiz durması değil öğrenmesi amaçlanır.

Bu öğretmenler, hem akademik olmayan sınıf rutinleri konusunda hem de akademik çalışmayı nasıl yapacakları konusunda öğrenciyi yönlendirir ve eğitirler. Başarısız olan öğrenciyi azarlamak, suçlamak, ceza ile tehdit etmek yerine uygun davranışa yönlendiren komutlar verirler.

Grubu başarılı şekilde yönetmenin yanı sıra, sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamayan öğretmenlerin, ders sırasında öğrencinin dikkatini çekmede ve derse karşı ilgilerini canlı tutmada da başarılı oldukları görülmüştür. Ders etkinliklerini dikkatli planlama, etkinliklerde çeşitlilik ve öğrencinin yaş, deneyim ve ilgilerine uygunluğun gözetilmesinin yanı sıra, öğretmenin ses tonu, beden dili kullanımı, sınıfta hep aynı yerde durmaması, kullandığı araç ve gerecin derse uygunluğu, kullandığı örnekler vb. gibi pek çok etmen öğrencilerin dikkatini çekmede ve ilgi ve dikkatlerini sürekli kılmada önemli rol oynamaktadır.

Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmada Genel Kurallar

Diğer derslerde olduğu gibi yabancı dil derslerinde de öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri öğrenmelerini desteklemede olduğu kadar bir birey olarak çok yönlü gelişmelerinde de rol oynamaktadır. Olumlu bir sınıf iklimi yaratmada öğretmenin kullandığı dil, ödül ve pekiştirme kullanımı, doğru davranışların farkında olması ve sınıfta bir grup ruhu oluşturmayı başarması önemlidir.

Olumlu Dil Kullanma: Sınıfta olumlu bir ortam yaratmak için öncelikle öğretmenin öğrencilere karşı olumlu bir tutum içinde olması gerekir. Öğrencilerin yapmaması gereken davranışları bir liste şeklinde sıralaması, öğretmenin öğrencileri baştan potansiyel suçlu olarak gördüğü şeklinde anlaşılabilir. Bu durum öğrencilerin

öğretmene karşı olumsuz duygular beslemelerine neden olabilir. Oysa, öğretmenin “şunu yapmayın”, böyle davranmayın” demek yerine olumlu davranışa yönelik bir dil kullanması hem olumsuz duyguların önüne geçecektir, hem de öğretmenin öğrenciden hangi davranışları beklediğini açıkça ortaya koyacaktır. Bu durumda öğretmen hem öğrencileri ile arasında olumlu ve sıcak ilişkiler için iyi bir başlangıç yapar, hem de öğrenciye yol göstermiş, onları, istenen davranışa yöneltmiş olur.

Öğretmenin olumlu dil kullanmasının yanı sıra, istenen davranışı açık ve basit bir şekilde dile getirmesi, çok genel ifadeler kullanmaması karışıklık ve yanlış anlaşılmalara yol açmaması açısından önemlidir.

İstenen Davranışın Farkında Olma, Övgü ve Ödülle Pekiştirme:

Öğretmenler dikkatlerini çoğunlukla sorunlu davranışlar üzerine yoğunlaştırır, daha çok bu davranışları gösteren öğrencilerle ilgilenirler. İstenen davranışları gösteren öğrenciler ise öğretmenin gözünden kaçır. Daha doğrusu öğretmen sorunlu davranış sergileyen öğrencileri kontrol edebilmek ve bu davranışlarının önüne geçmek için uğraşırken olumlu davranışlar gösteren öğrencileri göz ardı eder. Oysa öğretmen dikkatini olumlu davranışlar üzerine yoğunlaştırmalı, olumlu davranışları övgü ve ödül ile yerleştirmeye çalışmalıdır. Davranışçı akımın öngördüğü gibi ödül davranışı pekiştirken, ceza vermek yerine ilgisiz kalmak davranışı unutturabilir.

Öğrencilerin Katılımını Sağlama ve Dikkati Sürekli Kılma: Öğrenmeyi

destekleyen bir sınıf ortamı yaratmak üzere öğretmenin özellikle önemli bilgileri verdiğinde tüm öğrencilerin dikkatini çekmeye özen göstermesi, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini ders boyunca canlı tutması, dersi başlatırken öğrencilere derste ne yapacakları, ne öğrenecekleri konusunda bilgilendirmesi, dersin akışında duraksamalar, kesintiler, karışıklıklar olmamasına dikkat etmesi, dersi kısa bir tekrar ya da özetle bitirmesi gerekir.

Öğretmen, aynı zamanda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önüne almalı, sınıf düzeyinin gerisinde ya da tam tersi ilerisinde olan öğrencileri de dikkate almalı, dersinin bu öğrencilere hitap edecek öğeler içermesine çalışmalıdır.

Bireysel, ikili ve grup çalışmalarında, ödev ve projelerde bu farklılıkların dikkate alınması, mümkün olduğunca fazla sayıda öğrencinin derse katılımını ve dersten kopmamasını sağlayacaktır. Yanısıra, öğretmen uzun süren bir aktiviteyi, öğrencilerin sıkılmasına meydan vermeden bitirmelidir.

Grup Oluşturma: Okulun ilk günlerinden başlayarak öğretmen öğrencileri tanımaya çalışmalı, öğrencilerin kendisini tanmasına olanak sağlamalı ve bir grup oluşturmaya çalışmalıdır. İngilizce dersleri hep öğrencilerin birbirlerinin adlarını, ilgilerini, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri, sahip oldukları şeyleri birbirleri ile paylaşmalarını gerektiren etkinliklerle (ice-breakers) başlar. Öğretmen bu tür etkinliklerin yanı sıra, öğrencilerin de kendisini tanımalarına olanak veren etkinlikleri dersine serpiştirmelidir. Bu tür etkinlikler hem sınıfta olumlu ve sıcak bir hava yaratılmasına yol açmakta, hem de öğrencilerin ilgilerini çeken etkinliklerle, sözcük, dilbilgisi kural ve yapılarının öğretilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Arkadaşlık ve dayanışmanın olduğu bir sınıfta, öğretmen istenmeyen davranışlarla nadiren karşılaşır.

Sorunlu Davranışlarla Başa Çıkma

Sorunlu davranış ya da istenmeyen davranış, ders akışını bozan herhangi bir davranış olabileceği gibi, öğrencilerin birbirlerinin kişiliklerine ya da öğretmenin kişiliğine karşı yapılmış bir davranış da olabilir. İstenmeyen davranışları önlemek ve olumlu yönde değiştirebilmek için öncelikle bu davranışlar öğretmen tarafından tanımlanmalı ve nedeni anlaşılmalı çalışılmalıdır. Aydın'a göre (2000), "davranışı anlamak, mevcut sorunların nedenlerini tanımlamanın ötesinde, gelecekte ortaya çıkabilecek olan istenmeyen davranışların önceden kestirilmesi açısından da gereklidir".

Sorunlu davranışlarla etkin bir biçimde baş edebilmek için bu sorunlu davranışların altında yatan nedenleri bilmemiz gerekir. Öğrenciler genellikle dört ana nedenden dolayı istenmeyen davranışlarda bulunurlar (Cruickshank, Bainer ve Metcaff, 1999):

- 1-Dikkati çekmek ve ilgi odağı olmak için
- 2-Güçlü olduklarını göstermek, kendi istediklerini yaptırmak için
- 3-Kendilerini kızdıran, küçük düşüren bir olaydan dolayı öç almak için
- 4-Başarısızlık korkusundan dolayı kendi başlarına kalmak (artık onlara karışılmamasını sağlamak) için.

Eğer öğretmen sorunlu davranışın altında yatan asıl nedeni bilirse bu davranışları engellemek için daha etkin önlemler alacaktır.

Sorunlu Davranışlarla Başa Çıkmada Genel Kurallar

Sorunlu davranışlarla baş etmede etkili yöntem, bu davranışa anında ve etkili bir şekilde müdahale etmektir. Bunu yapabilmek için öğretmenin sınıfı sürekli olarak gözlem altında tutması gerekir. Ancak istenmeyen her davranışa müdahale etmek zaman kaybına ve gereksiz çatışmalara yol açabilir. Bunun için öğretmen önemsiz davranışlarla uğraşmamalı, en azından sözlü müdahalede bulunmamalıdır. Öğretmen dersin akışını bozmadan da sorunlu davranışı engelleyebilir. Bunu başarabilmek için istenmeyen bir davranışta bulunan öğrenci ile göz göze gelmek öğrenciye öğretmenin durumun farkında olduğunu gösterecek ve öğrenci bu davranışa son verecektir. “Göz göze gelme” gibi, öğretmenin öğrenciye doğru yönelmesi, ona yakın durması (physical proximity), kaşlarını çatması, ya da işaretle öğrenciyi durdurması da mümkündür. Öğretmenin öğrenciye dersle ilgili soru yöneltmesi, ya da sadece ders anlatırken öğrencinin adını vererek bir örnek vermesi de öğrenciyi uyaracak ve caydırıcı bir rol oyanacaktır.

Sorunlu davranışlarda ısrar eden öğrenciye öğretmenler çeşitli cezalar da verebilir. Ancak ceza öğretmenin başvuracağı son çare olmalıdır.

Callahan ve Clark (1982:162) ortaöğretimde sınıf yönetimi açısından öğrencileri istenen davranışlara yöneltmede öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- 1- Öğrenciler, öğretmenin kendilerinden ne beklediğini bilmeli ve ne yapmaları gerektiğini anlamalıdır.
- 2- İstenmeyen davranışa anında müdahale edin, onları doğru davranışa yöneltin.
- 3- Vakit geçirmeden davranışı değiştirmeye yönelik bir teknik uygulayın. Örneğin sorunlu öğrenciye yaklaşın, göz göze gelmeye çalışın, (gerekliyse) kaşlarınızı çatarak veya başka bir işaretle onaylamadığınızı belli edin, öğrenciye soru sorun ya da açıkça davranışa son vermesini söyleyin.
- 4- Sorunları (başta çıkamayacağınız kadar büyük değilse) kendiniz çözün.
- 5- Sorunun üzerine gidin, öğrencinin değil.
- 6- Mümkünse ceza değil başka yöntemler kullanın. Ancak ceza verirsiniz kesin ve kararlı olun.
- 7- Öğrenci ile aranızda gerginliği oluşmasını önlemeye çalışın. Öğrenci ile sorunu konuşun, önerilerde bulunun ve öğrenciyi doğru davranışa yönlendirin. Doğru davranışları ve gelişmeleri de dile getirin, olumlu bir ilişki kurun.
- 8- Sınıfın sıkıldığını görürseniz başka bir etkinliğe geçin. Sınıfı sakinleştirmek istiyorsanız yazmaları gereken bir etkinlik yapmalarını sağlayın.
- 9- Sürekli olarak kuralları çiğneyen ya da gösteriş yapmak için sorunlu davranışlarda bulunan bir öğrenciniz varsa yerini değiştirin ya da sorumluluklar verin.
- 10- Öğrencilerinizin isteklerine “hayır” diyorsanız nedenini açıklayın.
- 11- Sınıftaki otoritenizden ve kontrolün sizin elinizde olduğundan emin değilseniz kendinizden emin oluncaya kadar sınıf içindeki hareketi en az düzeyde tutun.
- 12- Ders planınızın herhangi bir nedenle yürümemesi olasılığına hazırlıklı olun, yedek bir ders planı hazırlığını mutlaka yapın.

Callahan ve Clark (1982:162-163) öğrencilerin kurallara uymasını sağlama ve disiplin kurma çabası içinde iken öğretmenlerin yapmaması gereken davranışları ise şöyle sıralamaktadırlar:

- 1- Alaycı, eleştirel bir dil kullanmak
- 2- Tehtid etmek, ultimatomda bulunmak, blöf yapmak

- 3- Fazla tepki göstermek
- 4- Küçük olayların üzerinde fazla durmak, büyütme
- 5- Keyfi, kaprisli, istikrarsız davranışlarda bulunmak
- 6- Bağırma, kontrolü kaybetme
- 7- Çok sert davranmak ve küçük düşürücü cezalar vermek

Tüm bu noktalara dikkat etmenin yanı sıra, gerektiğinde okul yöneticilerinin, diğer öğretmenlerin, varsa rehberlik servisinin ve en önemlisi ailenin yardımına başvurma, sorunlu davranışların önlenmesinde ve düzeltilmesinde etkili olacak yöntemlerdir.

Sorunlu Davranışlarla Başa Çıkmada Değişik Stratejiler

Yukarıda saydıklarımızın dışında zor öğrencilerle ve yol açtıkları sorunlarla başa çıkmak için diğer iki yöntem olarak Gordon'un "Etkili Öğretmenlik Eğitimi"ni ve Glasser'in "İyi Disiplin için 10 Adım"ını sayabiliriz .

Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi

Thomas Gordon çatışmaların çözümlenmesinde " kaybeden yok" (no lose) yöntemini savunur. Kaybeden olmadığına göre kazanan taraf da yok demektir. Böylece, öğrenci-öğretmen arasında olası çatışma durumu baştan önlenir. Gordon'un "kaybeden yok" yaklaşımını tamamlayan öge "sorun saptamasıdır". Öğretmen kendisine "Sorun kimin?" sorusunu sormalı ve sorunun daha çok hangi tarafa ait olduğunu saptamalıdır. Sorun öğrencinin ya da öğrencilerin sorunu mudur yoksa öğretmenin sorunu mudur?

Sorun öğrencinin sorunu ise - örneğin bir öğrencinin derse geç kalması, ödevini yapmamış olması ya da arkadaşlarının onu aralarına almamaları vb.- öğretmen "etkin dinleme" (active listening) yöntemini kullanmalıdır. Etkin dinleme, sorunu olan öğrencinin, olayı kendi açısından dile getirmesini sağlama ve öğrenciyi bu açıdan anlamaya çalışmaktır. Öğretmen bunun yanı sıra, öğrencinin söylediklerini

adeta tekrar ederek doğru ve tam anlayıp anlamadığını da kontrol eder. Öğrencinin anlattıklarını ve duygularını tekrarlarken bir yandan da çocuğun daha fazla anlatmasını sağlar. Sonuç olarak, öğrencinin sorununu sorgulayıcı bir tavır kullanmadan irdelemeye çalışır. Böylece çocuğu anlamaya çalışır ve duygu ve düşüncelerine saygı duyduğunu belli eder. Öğrenci düşüncelerinin saygıyla karşılandığını, anlaşıldığını ve kabul edildiğini görürler. Bu durum, iletişimi sürdürmesi için öğrenciyi yüreklendirir. Etkin dinleme, öğrencilere duygularının doğal ve insanca olduğunu hissettirir, onlarla olumlu ilişkiler kurmayı sağlar (Gordon, 2000, Çev. Emel Aksay).

Sorun öğretmene aitse- bir öğrencinin veya bir grup öğrencinin sürekli olarak dersi kesintiye uğratması veya dersi aksatacak, başkalarının çalışmasını engelleyecek ölçüde gürültü yapması vb.- öğrenmen “ben dili” (“I” message) kullanılmalıdır. Öğrencilerin sorunlu davranışları karşısında öğretmenler genellikle öğrenciyi suçlayıcı bir dil kullanma yanlısına düşerler. “Ömer, hep böyle yapıyorsun, kaçınıcı defadır çöp kutusuna gidip kalemimi açıyorsun” veya “ Yeter artık, konuşmayı kesin, eminim yan sınıftakiler bile gürültünüzden rahatsız oluyordur” gibi ifadeler kullanarak müdahale ederler. Böyle durumlarda öğrenci baştan suçlu durumuna düştüğü için savunma durumuna geçecek ya da bir süre sonra yine aynı olumsuz davranışı gösterecektir. Sorunu asla çözmeyen, öğretmen-öğrenci arasında çatışmaya zemin hazırlayan bu tarz konuşmalar, hatta “azarlama” yerine Gordon, öğretmenin sorunu kendi açısından dile getirmesi, ve yaparken de öğrenciyi hedef almak yerine olumsuz davranışa ve bunun sonucuna dikkat çeken bir ifade kullanması gerektiğini söylemektedir. Örneğin “Ömer, sürekli olarak çöp kutusuna gidip kalem açman benim dikkatimi dağıtıyor. Kalemlerini dersin başında hazırla, olur mu?”, “Sınıfta bu kadar gürültüye dayanamıyorum” veya “Siz bu kadar gürültü yaptığınızda ben sesimi duyuramıyorum çocuklar” vb. gibi. Gordon’a (2000:126 Çev. Emel Aksay) göre ben dili kullanımı, “davranışın yükümlülüğünü öğrencide bırakır, öğrenciyi en az suçlayıcı ifadelerdir ve öğrenci öğretmenin sorununu düşünmeye ve anlamaya davet edildiği için de öğrencinin davranışı değiştirme olasılığı yüksektir. Ben iletileri (ben dili), sen-iletileri gibi olumsuz etkiler içermez, öğrenciyi kızgın, kinli, hırçın değil, yardımcı ve düşünceli olmaya yöneltir”.

Özetlenecek olursa etkili ben dili kullanımı,

- 1- Öğrencinin, istenmeyen, sorun olan davranışını değiştirmesini sağlar,
- 2- Öğrenci ile ilgili çok az olumsuz değerlendirme içerir,
- 3- İletişimi zedelemes (Gordon, 2000:126 Çev. Emel Aksay).

Eğer sorun öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılan bir sorunsu -her iki tarafın da sorunu ise- çözüm bulmak üzere Gordon altı aşamalı “kaybeden yok” yöntemini öne sürmektedir:

- 1- Problemi tanımlayın
- 2- Olası çözümleri sıralayın
- 3- Çözüm önerilerini değerlendirin
- 4- Hangisinin en iyi çözüm yolu olduğunu kararlaştırın
- 5- Kararlaştırdığınız bu en iyi çözümü nasıl uygulayacağınızı belirleyin
- 6- Uyguladıktan sonra bu çözüm yolunun etkililiğini değerlendirin. Sonuç yeterince tatmin edici değilse yeni baştan başlayın ve başka bir çözüm yolu kararlaştırın (Thomas L. Good ve Jere E. Brophy 1991).

Glasser’in “Disiplin için 10 Adım”ı

Glasser’e göre insanlar rasyonel canlılardır ve aynı zamanda sosyal varlıklardır. Karar verme, seçme, kendilerine yön verme ve başarılı olma gibi sosyal gereksinimleri vardır. Öyleyse öğrencilerin de doğal olarak öğrenmeye istekli olmaları ve bu yönde çaba harcamaları beklenir. Öğrenciler derse karşı ilgisiz kalıyor ve ders etkinlikleri ile ilgilenmek yerine sorunlu davranışlarda bulunuyorlarsa bunun nedenleri vardır ve öğretmen bu nedenleri bulup ortaya çıkararak sorunu çözmek durumundadır (Glasser, 1969,1977; Bulunduğu eser: Aydın,2000).

Glasser, “gerçeklik terapisi” olarak da adlandırılan, sorunlu davranışlarla başa çıkma planının, anlaşılabilir ve kabul edilebilir kurallara uymayan öğrenciler ile bu öğrencileri kontrol etmeye çalışırken olumlu bir tutuma ve problem çözme

yaklaşımına sahip, öğrencilerine tarafsız yaklaşan öğretmenler için geçerli olduğunu söylemektedir (1977; Bulunduğu eser: Good ve Brophy, 1991). Bu aşamalı bir plandır ve on adım sırayla izlenir. Daha önceki adımlar işe yaramazsa sonraki adımlara geçilir. Glasser'in on aşamalı planı aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencinin sorunlu davranışına gösterdiğiniz tepkilerin bir listesini yapın.
2. Listenizde sıraladığınız tepkilerinizden hangilerinin etkisiz kaldığını bularak bu tepkilerinizi tekrarlamama kararı alın.
3. İlgi göstererek, görev ve sorumluluklar vererek, destek olduğunuzu belirterek öğrenci ile aranızda yakınlık kurmaya çalışın.
4. Öğrencinin dikkatini sorunlu davranışına yönelterek, davranışı doğru bir şekilde tanımlamasını sağlayın ve sonra da bu davranışa son vermesini söyleyin.
5. Öğrenci ile özel görüşerek yine sorunlu davranışı tanımlamasını isteyin. Bu davranışın kurallara uyup uymadığını ya da onaylanabilecek veya kabul edilebilecek bir davranış olup olmadığını söylemesini isteyin. Sonra da bu davranış yerine başka nasıl davranabileceğini, ne yapabileceğini sorun.
6. Beşinci basamağı tekrar edin. Ancak bu kez öğrenciden davranış değişikliği için bir karar vermesini, bir plan yapmasını ve buna uymaya söz vermesini sağlayın.
7. Öğrenciyi gruptan ayırın, planını ve verdiği sözleri gözden geçirmesini sağlayın. Yeni planını uygulayacağına dair söz alın.
8. Yedinci adım da işe yaramazsa, bir sonraki adım öğrenciyi sınıftan uzaklaştırmaktır. Bu kez öğrenci ile okul idaresinden biri ilgilenmeli ve önceki adımları uygulamalı, öğrenciden davranışını gözden geçirmesini ve bu davranışını değiştirmek üzere bir plan yapmasını sağlamalıdır. Öğrenci sorunlu davranışa devam ettiği sürece sınıfa alınmamalıdır.
9. Eğer öğrenci tamamen söz dinlemez bir durumda ise ve sınıf dışında tutulması da işe yaramıyorsa, aile okula çağrılmalı ve öğrenci okuldan kısa süreli (iki gün) uzaklaştırılmalıdır.
10. Tüm bu uygulamalar işe yaramadıysa öğrenci okuldan uzaklaştırılmalı ve uzman yardımına başvurulmalıdır.

Eğitim ve üretim programlarının başarı sı büyük ölçüde bu programları gerçekleştiren retmenlerin bilgi ve becerilerine bağlıdır. İlkretimde İngilizce üretimini ele aldığımızda üretmenin İngilizce bilgisinin yanı sıra, İngilizceyi bu yaştaki çocuklara ne tür etkinlikler ve teknikler kullanarak üreteceği, etkinlikleri nasıl yöneteceği ve sınıfta düzeni nasıl sağlayacağı gibi konularda da bilgi ve becerilerle donanmış olması gerektiği açıktır.

Bu araştırmada, renme durumlarının düzenleyicisi, uygulayıcısı ve yöneticisi durumundaki retmenlerin, ilkretim birinci kademe düzeyindeki İngilizce retiminde, üretme-renme süreci ve sınıf yönetimi konularındaki yeterliliklerini saptanmaya çalışılmış, alan retmenleri ile alan dışı üretmenler arasında bu yeterlilikler açısından fark olup olmadığına bakılmıştır.

Problem Cümlesi

İlkretim Okullarının Birinci Kademe'sinde görev yapan İngilizce retmenlerinin mesleki yeterlilikleri alan retmenleri ile alan dışı üretmenler arasında farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

- 1- Resmi ilkretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce retmenlerinin genel retmenlik becerileri ne düzeydedir?
- 2- Resmi ilkretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce retmenlerinin İngilizce retimi açısından yeterlilikleri ne düzeydedir?
- 3- Resmi ilkretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce retmenlerinin sınıf yönetimi açısından yeterlilikleri ne düzeydedir?
- 4- Resmi ilkretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce alan retmenleri ile alan dışı üretmenler arasında genel retmenlik becerilerine ilişkin yeterlilikleri açısından fark var mıdır?

- 5- Resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenler arasında İngilizce öğretmenliğine ilişkin yeterlilikleri açısından fark var mıdır?
- 6- Resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenler arasında sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri açısından fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde yabancı dil derslerinin ilköğretimin 4. sınıfından itibaren başlatılması ile birlikte ortaya çıkan öğretmen açığı branş dışından öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler ve sınıf öğretmenleri ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Bu uygulama belli kaygıları da beraberinde getirmektedir. Bu kaygılardan yola çıkılarak yürütülen bu araştırma İlköğretim birinci kademe İngilizce programının uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin genel öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi konularında yeterliliklerini saptama ve alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenlerin bu yeterlilikler açısından karşılaştırma amacını taşımaktadır. Bu yolla, öğretimle ilgili olarak İlköğretim birinci kademe İngilizce programını başarısızlığa götürebilecek noktalar belirlenmeye çalışılmıştır.

Programın uygulama boyutunu irdeleyen bu araştırma ile elde edilen bulguların öğretmenlerin çocuklara İngilizce öğretimine ilişkin öğretmenlik becerileri ve ders içi uygulamalarını geliştirme amacına yönelik hizmetiçi eğitim programlarının planlanması ve yürütülmesine yardımcı olacağı umulmaktadır. Araştırma bulgularının, benzer konularda yapılacak araştırmalara öneriler sunması ve İngilizce öğretmeni olarak yetişmemiş ancak İngilizce bilen kişilerin İngilizce öğretmenliği yapmasının verimli olup olmayacağı konusunda yapılacak başka araştırmalar için yol gösterici olması beklenmektedir.

Sayıtlılar

- 1- Anketi yanıtlayan öğretmenlerin anket maddelerini dikkatle okudukları ve anketi içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- 2- Araştırma örnekleminin, İstanbul il sınırı içerisinde bulunan resmi ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleri evrenini tam ve doğru olarak temsil ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- 1- Araştırma, İstanbul İl sınırları içindeki devlet İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
- 2- Araştırma, İngilizce öğretiminde öğretme ile ilgili temel öğretmenlik becerilerini ve genel olarak sınıf yönetimi ilkelerini konu alan anket maddeleri ile sınırlıdır.
- 3- Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin anket aracılığıyla verdikleri beyanları doğrultusunda belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri üzerine kurulmuştur.
- 4- Araştırma aracı öğretmenlerin ders aralarındaki dinlenme vakitlerinde uygulanmıştır. Bu durumun araştırmaya önemli bir sınırlılık getirdiği düşünülmektedir.

Tanımlar

Resmi ilköğretim okulu : Bir kamu hizmeti olarak okul çağındaki tüm TC vatandaşı çocuklara sekiz yıllık temel eğitim veren ücretsiz devlet okulları.

Branş öğretmeni (Alan öğretmeni) : Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenler ile Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü mezunu öğretmenler.

Branş dışı (Alan dışı) öğretmen : İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nün dışında bir alanda eğitim görmüş öğretmen. Alan dışı öğretmenler Eğitim

Fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun öğretmenler olabileceği gibi eğitimden çok farklı alanlarda öğrenim görmüş kişiler de olabilmektedirler.

Sınıf öğretmeni : Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden veya başka fakültelerden mezun olmuş, İlköğretim birinci kademede sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler.

Pedagojik formasyon : Eğitim Fakültesi mezunu olmayan üniversite mezunlarının öğretmenlik yapabilmek için Milli Eğitim Bakanlığının öngördüğü derslerden oluşan ve üniversitelerin Eğitim Fakülteleri tarafından yürütölen bir programa katıldıklarını ve bu programı başarı ile bitirdiklerini kanıtlayan belge.

Çocuklara İngilizce Öğretimi: Çocuklara İngilizce öğretimi, genel İngilizce öğretimi yöntem ve tekniklerinin çocukların gelişim dönemleri ve bilişsel yetileri doğrultusunda ilköğretimde kullanılan öğretim teknikleri ile birleştirilmesidir. Öğretmenlerin öğrencilere model olacak düzeyde İngilizce bilmelerinin yanı sıra ilköğretim düzeyinde İngilizce dil becerileri, dilbilgisi ve kelime öğretimi, sınıf yönetimi, materyal seçimi, değerlendirme vb. gibi konularda yeterli olmaları gerekmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İngilizce öğretimi ile ilgili çalışmaların çoğu İngilizce öğretmeye yönelik yöntem ve tekniklerin etkililiği, öğrenme sürecinin özellikleri gibi konuların yanında sınıf yönetimi ve öğretmenlik becerilerini de kapsamaktadır. Bu bölümde ulaşılabilen ilgili araştırmalar araştırmanın alt problemlerine uygun olarak İngilizce öğretimine, öğretmen yeterliliğine ve sınıf yönetimine ilişkin araştırmalar olmak üzere üç grupta ele alınmıştır

İngilizce Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Silveira (1995) tarafından Brezilya'da yürütülen araştırma, ilköğretimde okuma ağırlıklı bir dil öğretimi programının İngilizce öğretimine katkısını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Türkçe okuma öğretimine benzer şekilde, yazıldığı gibi okunan bir alfabe ile okuma öğrenen çocukların İngilizce'de karşılaştıkları zorluk okuma ağırlıklı bir programla giderilmeye çalışılmıştır. 10 haftalık bu uygulama süresince çocukların istek ve merakları doğrultusunda okumaları ve İngilizce'nin düzensiz yapısına dikkat çekilmesi hedeflenmiştir. Öğrenci performansının gözlenmesi ve aynı zamanda ön test-son test yöntemine dayanılarak yapılan analizler doğrultusunda "dilbilgisi" öğretimine dayalı dil öğretimi yerine, "okuma" ağırlıklı bir öğretimin öğrenciler üzerinde daha olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varan Silveira, öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde ve hatırda tutmada çocukların ilgi ve güdülenmişlik derecelerinin bu sonuçta rol oynadığını saptamıştır. Bu nedenle araştırmacı ders kitabına (course book) dayalı yabancı dil öğretimi yerine çocukların ilgileri doğrultusunda hazırlanan ve yönlendirilen okuma ağırlıklı İngilizce

derslerinin çocuklara yabancı dil öğretiminde çok daha etkili olacağını ileri sürmektedir.

Kim (1998) tarafından yapılan benzer bir araştırma, etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların yabancı dili kullanma yeterlilikleri üzerindeki etkisini ortaya koynak üzere yürütülmüştür. Yabancı dil öğretiminde ana hedefin öğrencilerin yabancı dili kullanarak belli bir kültür ve topluma ait bireylerle iletişimi başarabilmelerini sağlamak olduğunu ileri süren Kim, bu amaca ulaşmak üzere çocukların değişik durumlarda yabancı dil kullanma yeterliliklerini arttıracak etkinlikler ve alıştırmalar tasarlanması gerektiğini savunmaktadır. Çocukların bu becerilerini geliştirme yolu olarak, role oynama (rol play), drama gibi tekniklerle desteklenen etkileşimli kitap okuma alıştırmalarının etkililiği araştırılmıştır. Amerika'da yürütülen bu araştırma 4 Kore'li çocuk üzerinde dört ay boyunca sürdürülmüş ve gözlemler sonucunda çocukların konuşmalarında kullandıkları sözcük ve cümle sayısında artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Finlandiya'da bir ilköğretim okulunda Turun tarafından 1999 yılında yürütülen bir araştırma çocukların tematik dil öğretimi ile İngilizce'yi edinmelerini (acquisition) konu almaktadır. Bu deneysel araştırmada 7-12 yaşlarında 90 denekten oluşan bir deney grubu ve 9-12 yaşlarında 47 denekten oluşan bir kontrol grubu kullanılmıştır. Her iki grupta işlevsel (functional) ve tamamlayıcı (complementizer) cümleciklerin kullanımı gözlemlenmiştir. Nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda çocukların kullandıkları tümce yapıları bakımından iki grup arasında fark olduğu, dilbilgisi yanlışlarını, deney grubunun kontrol grubundan çok daha hızlı ve doğrulukla bulduğu saptanmıştır.

Öğretme-öğrenme sürecinde etkili olan teknikleri saptamaya yönelik başka bir çalışma Keskil ve Cephe (2000) tarafından yürütülmüştür. Ankara'da 10 ilköğretim okulunu kapsayan bu araştırmada, 10-13 yaşları arasında, her yaştan 300 olmak üzere, toplam 1200 denekle çalışılmıştır. Öğrencilere en çok hangi dersleri sevdikleri, İngilizce dersini sevip sevmedikleri, neden İngilizce öğrendikleri gibi sorular sorulmuş ve İngilizce dersinde en çok hoşlandıkları 3 etkinlik türü ve hiç

hoşlanmadıkları 3 etkinlik türünü belirtmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre 10-11 yaş grubu ile 12-13 yaş grubunun tercih ettiği etkinliklerin farklılık gösterdiği saptanmıştır. 10-11 yaş grubunun hoşlandığı etkinlikler bulmacalar, şarkılar, oyunlar ve boşluk doldurma alıştırmaları olarak saptanmıştır. Keskil ve Cephe bu durumu, değişik yaşlardaki çocukları motive eden etmenlerin farklı olduğu şeklinde yorumlamaktadırlar. Araştırmanın işaret ettiği başka bir bulgu, büyüdükçe çocukların “oyun” şeklindeki etkinliklerden bilişsel olarak daha zorlayıcı etkinliklere doğru yöneldikleridir.

Tanzanya’da Cham (1999) tarafından yürütülen başka bir araştırma ilköğretim sonrasında kullanılan öğretim dilinin öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırıp kolaylaştrmadığını sorgulamaktadır. Özetle ilköğretim sonrası eğitim dilinin anadili mi yoksa yaygın kullanımı olan İngilizce mi olması gerektiği sorusuna odaklanan bu araştırma sonucunda Cham, çocuklar için en iyi ve en etkili öğretim dilinin çocuğun en iyi anladığı dil olduğuna karar vermiştir. Ancak İngilizce bilgisinin çağdaş bir birey için, özellikle de üniversite eğitimi gören bireyler için gerekli bir özellik olduğunu vurgulayan araştırmacı, çocuklara İngilizce öğretiminde modern yöntem ve teknikler kullanılmasının, Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin bu yönde eğitilmesinin ve gerekli öğretim malzemesinin öğretmenlere sağlanmasının bu programların başarıya ulaşması için gerekli olduğunu da öne sürmektedir.

Öğretim dilinin İngilizce olması kadar, ders olarak İngilizce öğretiminde anadilinin kullanımı da tartışılan bir konudur. Anadilinin hiç kullanılmaması gerekliliğini savunan öğretim yaklaşımları olduğu kadar, anadili kullanımının yararlı olduğu ve kullanılmasının sakıncalı olmadığı yönünde de görüşler vardır. Bu nedenle anadilinin hangi amaçla, ne oranda ve nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili araştırmalar yürütülmektedir. University of Puerto Rico’da benzer bir araştırmayı yürüten Schweers (1998), 5 sınıfta ses kaydı ile öğretmenlerin hangi sıklıkla ve ne amaçla İspanyolca (anadili) kullandıklarını saptamaya çalışmış, aynı zamanda uyguladığı anketle aynı üniversitede çalışan 19 öğretim üyesinin ve araştırmaya katılan öğretim üyelerinin öğrencilerinin bu konudaki görüşlerini saptamaya

çalışmıştır. Kimi öğretim üyelerinin karşıt fikirlerine rağmen, araştırma sonuçları anadili kullanımının İngilizce öğretiminde olumlu sonuçlar verdiği savını doğrulamaktadır. Çocukların farklı bilişsel yapıları ve büyüklerden farklı öğrenme stratejileri göz önüne alınarak İngilizce dersinde anadili kullanımı konusunda ciddi ve ayrıntılı araştırmalar yapılması gereklidir.

İngilizce dili öğretimi konusunda ulaşılan araştırmalar çocukların nasıl daha etkili öğrendikleri üzerinde odaklanmakta ve etkin öğretim tekniklerini deneysel yollarla irdelemektedirler. Bu araştırmalarda önerilen etkinliklerde ortak nokta çocukların etkin katılımının sağlanması, öğrenmede öğrencilere aktif rol verilmesi ve İngilizce girdisinin mümkün olduğunca artırılmaya çalışılmasıdır.

Öğretmen Yeterliliği Konusundaki Araştırmalar

Seshsha (1982) tarafından yürütülen araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretimi uzmanlarının, Suudi Arabistan'da görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin hangi bilgi, beceri ve özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki düşünceleri araştırılmıştır. Veri toplamak üzere 60 maddelik bir anket kullanılan araştırmada öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun da önemli gördüğü 44 madde saptanmıştır. Bu maddelerde ifade edilen noktalar dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, öğretim yöntem ve teknikleri, ders içi uygulamaları bilgisi, İngilizce bilgisi, dil eğitiminde değerlendirme konusunda yeterlilik, Arapça ve Arap kültürü bilgisi, çeviri konusunda yeterlilik, sınıf yönetimi ve kişisel özellikler olarak sıralanmaktadır. Her iki grubun da daha az önemli gördüğü noktalar ise edebiyat, tarih, anadili öğretimi, öğretme kuramları ve uygulamaları, insan gelişimi ve büyümesinin rolü gibi konuları içermektedir. Diğer yandan sosyo-linguistik bilgisi ve ikinci dil edinimi teorileri bilgisini uzmanlar öğretmenlerden daha önemli bulurken, öğretmenlerin uzmanlara göre daha önemli bulduğu noktalar ise dil laboratuvarlarını kullanma ve yazma becerileridir.

Kimi öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen belli birtakım uygulamaları olduğu yönündeki kanıdan yola çıkan Good ve Grouws (1979) bu davranışların etkililiğini araştırmak üzere Missouri matematik etkililiği projesi adı altında bir araştırma yürütmüşlerdir. Tulsa, Oklahoma'da çoğunlukla düşük sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin devam ettiği 27 devlet okulunda çalışan 40 öğretmen bu araştırmaya gönüllü olarak katılmış, öğretmenler kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Araştırmacılar deney grubuna matematik öğretimi için hazırladıkları programı anlatan 45 sayfalık bir kılavuzla birlikte kısa bir eğitim vermişler, kontrol grubundaki öğretmenlerden ise matematik dersini her zamanki gibi işlemelerini istemişler, bu öğretmenlere araştırma ile ilgili açıklamayı ancak araştırma bittikten sonra yapabileceklerini belirtmişlerdir. Kontrol grubuna ayrıca matematik öğretiminin ve öğrencilerin matematikteki başarılarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin sınav notları karşılaştırıldığında öğretim yılı başında kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarının daha yüksek notlar alırken yıl sonuna doğru deney grubu öğretmenlerinin öğrencilerinin daha yüksek başarı sergiledikleri gözlenmiştir. Doğru ve sistemli yöntemler kullanıldığında öğrenci başarısının da buna paralel olarak artmasını göstermesi açısından önemli olan bu araştırma aynı zamanda düşük sosyo-ekonomik sınıftan öğrencilerin de başarılı olabileceklerini kanıtlamasıyla da dikkat çekicidir.

Amerika'da, Massachusetts eyaletinde altı K-8 okulunda çalışan, her biri 3 yıldan az deneyime sahip 26 sertifikalı, 24 sertifikasız toplam 50 ilköğretim öğretmenini denek alan bu araştırmanın amacı bu yaş grubuna öğretecek olan öğretmen adaylarının ders planlama ve sınıf yönetimi konularında hangi öğretmenlik becerileri ile donatılması gerektiğini ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bu becerileri ne oranda sergilediklerini saptamaktır. Öğretmen eğitime yardımcı olması amacıyla yürütülen bu araştırmada, Friedman, Brinlee ve Hayes'in 1980'de kullandıkları formata uygun şekilde tasarladığı anketi kullanan Grymes (1990) öğretmenlik becerilerine yönelik davranışları mesleğe yeni başlamış sertifikalı ve sertifikasız öğretmenlerin ne oranda sergiledikleri ve bu açıdan iki grup arasında fark olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Ders işleyişine ilişkin olarak 11, sınıf yönetimine ilişkin 28 toplam 39 beceriden 28'ine öğretmenlerin en az yüzde 58'inin

sahip olduğu ve ders sırasında kabul edilir bir sıklıkta kullandığı saptanmıştır. Sertifikasız öğretmenlerin “bazen” ya da “seyrek olarak” sergiledikleri ancak sertifikalı öğretmenlerin “sıklıkla” kullandığı 9 becerinin planlama, iletişim, düzenleme ve derste çeşitlilik gibi alt başlıklarda toplandığı görülmüştür. Sertifikasız öğretmenlerin kendilerini daha iyi gördükleri ancak diğer grubun daha düşük not aldığı dört beceri saptanmıştır. Sonuç olarak iki grubun öğretmenlik becerilerine ilişkin yeterliliklerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirme amacı ile yürütölen başka bir araştırma IPD (Institute for Professional Development) adı verilen kişisel mesleki yardım modelini tanımlamaya ve mesleki açıdan zayıf öğretmenlere yardımcı olmada etkin stratejileri belirlemeye odaklanmıştır. Fenner (1991) tarafından yürütölen bu araştırmada öncelikle başarısız öğretmen profili belirlenmiş bunun için ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Mesleki yardım programının planlama aşamasını gerçekleştiren 10 eğitimci ve programa katılan 96 öğretmenin demografik tanımlanması ile bu öğretmenlerden 24’ü ile ayrıntılı görüşmeler yoluyla toplanan veriler değerlendirildiğinde aşağıda sıralanan bulgulara ulaşılmıştır:

- 1- Mesleki öğretmenlik becerilerini geliştirmede kişisel yardım öneren belli bir programa gereksinim vardır. Sözkonusu program sayesinde öğretmenler kendilerine güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.
- 2- Öğretmenlerde yeterlilik düzeyleri ile doğru orantılı bir gelişim gözlenmiştir. Belli alanlarda yardıma gereksinimi olan öğretmenler büyük gelişme gösterirken, yeterlilik düzeyleri düşük, aynı zamanda bu yetersizliklerini kabul etmeyen ve dolayısıyla da programa katılmaya gönüllü olmayan öğretmenlerde gelişim çok az olmuştur.
- 3- ‘Sınıf yönetimi’ konusundaki sıkıntılar programa başvurmada en büyük etmendir.
- 4- Eğitici konferanslar, sınıf gözlemleri ve bu gözlemler sonrasında değerlendirme amaçlı olmayan dönütler, diğer öğretmenlerin derslerini izleme, problem çözme ve paylaşım amaçlı grup toplantıları mesleki gelişim için en etkili stratejilerdir.

- 5- Öğretmenlerin becerilerinin, kuvvetli yönlerinin vurgulanması ve bu özelliklerine değer verilmesi, güven oluşturmada ve değişimi kabul ettirmede etkindir.
- 6- Pek çok başarılı öğretmen, mesleki gelişim hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak bir merkez olarak gördükleri için bu programa başvurmuşlardır.
- 7- Değişik başarı ve yeterlilik düzeyindeki öğretmenler, değerlendirilmeye tabii tutulacaklarını, danışmanın yeterli becerilere, zamana ya da onlara yardım etmek için gerekli olan iyi niyete sahip olmadığını düşündükleri için sorunlarını (danışmanlarla) konuşup tartışmakta tereddüt etmişlerdir.

Gernsten ve Baker (1999) tarafından yürütülen başka bir araştırma, İngilizce öğrenen çocukların öğrenmelerinde ders işlemeye yönelik olarak en etkili değişkenlerin neler olduğu üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda programa uygun sözcük kullanımı, kavramları pekiştirmek üzere görsel araçlar kullanımı, yardımlaşarak öğrenme ve ikili öğretme-öğrenme stratejilerini uygulama, anadilinin stratejik kullanımı, bilişsel olarak ve dil açısından öğrencilerin gereksinmelerini göz önüne alma gibi değişkenlerin etkili İngilizce öğreniminde önemli olduğu saptanmıştır.

Öğretmen yeterliliği ile ilgili olarak ulaşılan araştırmalar başarılı öğretim uygulamalarının ne olduğu, öğretmen becerilerinin ve bunlardan kaynaklanan öğretmen davranışlarının ne olduğu sorusuyla hareket etmektedirler. Bu becerilerin sergilenme sıklığı ve etkililiği araştırılmakta, bunun sonucunda da öğretmen yetiştirme ya da geliştirme programlarında bu bulgulardan yararlanılmaya çalışılmaktadır.

Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

Emmer, Evertson ve Anderson (1980) tarafından yürütülen araştırma, sınıf yönetimi konusunda başarılı öğretmenlerin, özellikle öğretim yılına nasıl başladıkları ve hangi sınıf yönetimi tekniklerini kullandıkları konusunu açıklığa kavuşturmak

üzere düzenlenmiştir. Düşük ve orta sosyo-ekonomik sınıftan öğrencilerin devam ettiği sekiz ilkokulda görev yapan 27 üçüncü sınıf öğretmenin ve bu öğretmenlerin öğrencilerinin denek olarak kullanıldığı bu araştırmada sınıf gözlemi konusunda eğitilmiş gözlemciler öğretim yılının ilk iki gününde tüm öğretmenlerin dersini gözlemlemişler ve bu gözlemlerini öğretim yılının ilk üç haftası (her sınıfa en az 8 kez) devam ettirmişlerdir. Sınıf gözlemlerine daha sonra da devam edilmiş ve öğretmenlerle ikişer kez görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetiminde başarılı öğretmenlerle bu konuda zayıf öğretmenlerin öğretim yılı başında belirgin farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmacılar araştırma bulgularını aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

- 1- Sınıf yönetiminde başarılı öğretmenler ilk günlerde öğrencileri ile daha çok ilgilenmekte ve sınıf kurallarını ve sınıf rutinleri açıklamaya oldukça fazla zaman ayırmaktadırlar.
- 2- Sınıf yönetiminde başarılı öğretmenler daha etkili ders işleyiş teknikleri kullanmakta ve ilk derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlamaktadırlar.
- 3- Başarılı öğretmenler öğrencilerin gereksinmelerine, okulun ilk günlerindeki endişelerine daha duyarlılıkla yaklaşmakta, dikkat aralığı, dersin zorluk derecesi gibi noktalara dikkat etmekte ve dersi buna göre değiştirebilmektedirler.
- 4- Sınıf yönetiminde başarılı öğretmenler başkalarını dinleme ve duyuşsal olarak daha üstün beceriler sergilemektedirler.

Sınıfın fiziksel düzeninin, özellikle de öğrencilerin oturma düzenlerinin, öğrencilerin ders etkinliklerine katılımı üzerindeki etkisi de araştırmacılar için merak konusu olmuştur. Rosenfield, Lambert ve Black (1985) California ilkokullarında yaptıkları araştırmada denek olarak 6 sınıftan 4'er erkek, 4'er kız çocuk belirlemişlerdir. Öğretmenleri okuma dersinde beyin fırtınası teknikleri konusunda eğitmişler ve oturuş düzenlerini daire (tüm sınıf), kümeler ve sıralar şeklinde düzenleyerek okuma dersini beyin fırtınası ile işlemeleri durumunda denekleri gözlemlemişlerdir. Gözlemler sonucunda araştırmacılar sıralar halinde ders işlendiğinde öğrencilerin derse katılma konusunda daha çekinik davrandıklarını, kümeler halinde ders işlenirken ise daire şeklinde oturuş düzenine göre daha çok

parmak kaldırdıklarını gözlemlemişlerdir. Ancak daire biçimi oturuş düzeninde öğrencilerin küme ya da sıra düzeni oturuşa oranla derse daha etkin katılımında buldukları saptanmıştır.

Ankara'da yapılan bir diğer araştırma sınıf yönetimi konusunda öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Serdar Tanver(1999), bu araştırmada Ankara'da görev yapan 398 öğretmene,

- 1- en çok karşılaştıkları disiplin problemlerini,
- 2- bu problemlerle başa çıkmak için en çok kullandıkları yöntemleri,
- 3- istenmeyen bu durumların nedenlerini,
- 4- okullardaki fiziksel ceza hakkında ne düşündüklerini sormuştur.

Veri toplamada kullanılan 61 maddelik anketi yanıtlayan öğretmenlerin yanıtları betimsel istatistik yöntemleri ile değerlendirildiğinde öğretmenlerin, en sık karşılaştıkları disiplin sorunlarını, öğrencilerin izin almadan konuşmaları, ödev yapmamaları, kavgaya etmeleri, dersi bozacak düzeyde fazla konuşmaları, öğretmenin yönergelerine uymamaları şeklinde sıraladıkları görülmüştür. Öğretmenler, sorunlu davranışlarla başa çıkmada en sık kullandıkları yöntemlerin ders sonunda öğrenciyle konuşma, beden dili ile öğrenciyi uyarma, öğrencinin dikkatini yeniden yönlendirme, öğrencilere istenmeyen davranışa son vermelerini söyleme, öğrenci ile anında yalnız olarak görüşme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, istenmeyen davranışların nedenlerinin başında aile sorunlarının, anne-babanın ilgisizliğinin, anne-babanın olumsuz tutum ve davranışlarının, televizyon ve basında sergilenen siddetin ve kalabalık sınıfların geldiğini belirtmektedirler. Fiziksel ceza konusunda ise öğretmenler bu tür cezaların öğrencilerin şevk ve motivasyonlarını, akademik gelişimlerini ve öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkilediğini ifade eden maddelere “kesinlikle katıldıklarını” belirterek bu tür uygulamaların karşısında olduklarını ve yararından çok zararları olduğuna inandıklarını ortaya koymuşlardır.

İstenmeyen davranışlarla başa çıkma özellikle ilköğretim düzeyinde önemlidir. İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan yöntemlerin çoğu öğretmenin anında müdahalesini ön görür. Ancak yapılan araştırmalar, anında

müdahalenin etkisiz olduğunu, hatta istenmeyen davranışı pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Durcharme'nin (2000) yaptığı araştırmada çocukların sorunlu davranışları azaltmada büyüklerin ve ebeveynlerin katılımını öngören önlemsel bir sınıf yönetimi modeli denenmiştir. Bir gönüllünün sınıfa uyum sorunu olan ve ileri derecede sorunlu davranışlarda bulunan beş yaşında iki kız çocuğuna bu yöntemi uygulaması ve sınıf ortamında (ana okulu) çocukların gözlenmesiyle yürütülen bu araştırmanın sonuçları yöntemin işe yaradığı ve çocukların öğretmenin yönergelerine uymada artış gösterdiği yönündedir. Bu bulgular, çocuklara ders veren öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada ve bu davranışları en aza indirmede önlemsel sınıf yönetimi teknikleri kullanmalarının daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Olumsuz davranışları konu alan bir diğer araştırma, ilkokul düzeyinde erken yaşlarda okul bazında yürütülen önlemsel yöntemlerin daha sonraki yıllardaki etkisini araştırmak üzere yürütülmüştür. Öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluşturmasını öngören bir program uygulayarak öğrencilerin saldırgan ve olumsuz davranışlarının en aza indirildiği, aynı zamanda iletişim becerilerinin geliştirildiği varsayımına dayanan bu araştırmada Coleman (2000), şehirleşmiş bir bölgede düşük sosyo ekonomik sınıftan öğrencilerin devam ettiği yedi okul belirlenmiş ve 2. ve 3. sınıflarda bu önlemsel sınıf yönetimi programı uygulanmıştır. Sınıf gözlemleri ve öğretmen, öğrenci ve anne-babaların bireysel raporları şeklinde toplanan veriler yöntemin öğretmenlerde ve sınıflarda olumlu değişikliklere neden olduğunu ancak öğrenci davranışlarında belirgin bir değişikliğe yol açmadığı yönünde sonuç vermiştir. Araştırmacı daha ayrıntılı bir araştırmanın gereğini vurgulamakta, aynı zamanda bu tür programların gerekliliğini üzerinde durmaktadır.

Sınıf yönetimine ilişkin olarak ulaşılan bu araştırmaların, planlı ve etkin ders işleme ve istenmeyen davranışları önleme başlıkları altında kabaca iki grupta toplandığını söyleyebiliriz.

Özetlemek gerekirse çocuklara İngilizce öğretimi konusunu farklı açılardan irdeleyen araştırmalar yapılagelmektedir. Ülke genelinde ilköğretim birinci kademedden itibaren İngilizce (yabancı dil) öğretimine ağırlık verilmesi ülkemizde de

bu tür araştırmalara olan gereksinimi arttırmaktadır. Öğretmen yeterliliği ve İngilizce öğretiminde etkin yöntem ve tekniklerin denenmesi başta olmak üzere ilgili konularda yürütülecek araştırmalar ışığında İngilizce öğretiminin nasıl daha verimli hale getirilebileceği sorusuna yanıt aranması bu açıdan oldukça önemlidir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, örneklemin özellikleri, veri toplama aracı, veri toplama aracının güvenilirliği, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, İlköğretim Birinci Kademe’de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin genel öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi konularındaki yeterliliklerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Anket yolu ile toplanan veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2000-2001 öğretim yılında İstanbul il sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde, dördüncü ve beşinci sınıflarda İngilizce dersi veren öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturmak üzere İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün hazırladığı “Okullar rehberi 2000” adlı kaynak kullanılarak İstanbul il sınırları içindeki ilçelerden rastlantısal olarak beş ilçe belirlenmiştir. Bu ilçeler Beşiktaş, Fatih, Kadıköy, Kağıthane ve Ümraniye’dir. Araştırmanın örneklemini oluşturmak üzere bu beş ilçedeki okullardan rastlantısal küme örnekleme yoluyla onar okul seçilmiştir.

Belirlenen okullara telefon edilerek 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersleri boş geçen okullar elenmiştir. Elenen okulların yerine yine rastlantısal küme örnekleme yöntemine sadık kalınarak okullar seçilmiş, her ilçe için 10 asil, iki yedek okul

belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini bu okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur.

Beşiktaş ilçesinde 29, Fatih ilçesinde 47, Kadıköy ilçesinde 71, Kağıthane ilçesinde 46 ve Ümraniye ilçesinde 68 ilköğretim okulu bulunduğu göz önüne alınırsa örneklem listesindeki okulların ilçelere göre oranı, Beşiktaş için yüzde 35, Fatih için yüzde 21, Kadıköy için yüzde 14, Kağıthane için yüzde 22 ve Ümraniye için yüzde 15'tir. Örnekleme yer alan 50 okulun tüm ilçelerdeki 261 okula oranı ise yüzde 20'dir.

Veri toplama aşamasında Beşiktaş'ta 11, Fatih'te 10, Kadıköy'de 11, Kağıthane'de 9, Ümraniye'de 11 olmak üzere toplam olarak 52 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak, bu öğretmenlerden 3'ünün öğretmenlik setifikası olmadığı için örneklemden çıkarılmış ve araştırma 49 öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

Örneklemin Özellikleri

Örneklemin özelliklerini belirlemeye yönelik anket soruları çözümlendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin oldukça değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre aşağıda belirtilen 6 ayrı kategoride toplandığı görülmektedir:

- Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü mezunları,
- Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü mezunları,
- İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunları,
- Eğitim Fakülteleri'nin diğer bölümlerinden mezun olanlar,
- Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunları ve
- Diğer Fakülte ve Yüksek Okullar'dan mezun olanlar.

Araştırmada mezun oldukları bölümlere göre, Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri'nin İngilizce Bölümleri'nden mezun öğretmenler İngilizce “alan öğretmeni”, diğer fakültelerden mezun öğretmenler “alan dışı öğretmen” olarak

tanımlanmışlardır. Bu ayırım yapıldığında İlköğretim Okulları Birinci Kademe’de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yüzde 48’inin alan öğretmeni, öğretmenlerden yüzde 52’inin alan dışı öğretmen olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Grup İçindeki Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü	15	28,8
Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü	8	15,4
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü	2	3,8
Alan öğretmenleri	25	48
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	6	11,5
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	3	5,8
Diğer Fakülte ve Bölümler	18	34,6
Alan dışı öğretmen	24	51,9
Toplam	49	100

Anketin kişisel bilgiler bölümünde mesleki eğitimle ilgili olarak elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “İngilizce Öğretimi” ile ilgili kurs, hizmetiçi eğitim veya seminer görmedikleri anlaşılmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alan 49 öğretmenden ancak 6 öğretmenin bu tür bir eğitim aldığı saptanmıştır (%11,5). Kurs alan öğretmenlerin grup içindeki dağılımına bakıldığında 25 alan öğretmeninden 5’inin bu tür bir eğitim aldığı, ancak bu konuda eğitime daha çok gereksinimi olduğu düşünülen alan dışı 24 öğretmenden sadece 1’inin İngilizce öğretimi konusunda eğitim aldığı görülmektedir Aynı şekilde, “Çocuklara İngilizce Eğitimi” (Young Learners) konulu kurs, seminer veya hizmet içi eğitim alıp almadıkları sorusuna öğretmenlerden ancak 3’ünün olumlu yanıt verdiği görülmüştür. Bunun tüm gruba oranı ise yüzde 6’dır. Çocuklara İngilizce Öğretimi

üzerine eğitim gören öğretmenlerin tüm grup içindeki dağılımına bakıldığında bu 3 öğretmenin alan öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu verilerle, öğretmenlerin anketin İngilizce öğretimi bölümünde mesleki eğitime gereksinimi ile ilgili olarak edinilen veriler arasında tutarlılık gözlenmektedir. Öğretmenler ankete verdikleri yanıtlarla mesleki eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretmenliği mesleğindeki deneyimlerine bakıldığında ise İngilizce öğretmenliğine yeni başlayan öğretmenlerin en büyük dilimi oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Tablo.2.2). Araştırma örneklemini oluşturan 49 öğretmenden 20'si (% 41) 0-2 yıl arası deneyime sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu öğretmenlerin tümünün de öğretmenlik mesleğinde yeni olmadıklarıdır. İngilizce öğretmenliği deneyimlerine göre 0-2 yıl dilimine yerleştirilen öğretmenlerden kimisi, daha fazla öğretmenlik deneyimi olan, alan öğretmeni bulunamadığı için İngilizce dersi de vermek durumunda kalan sınıf öğretmenleridir.

Tablo 2.2 incelendiğinde, alan öğretmenlerinden 5'inin 0-2 yıl deneyime sahip oldukları, ancak 10 öğretmenle grubun en kalabalık kesiminin 11 ve daha fazla yıl deneyime sahip oldukları görülmektedir. Alan dışı öğretmenlerde ise bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Grubun büyük çoğunluğu (27 öğretmenden 17'si), 0-2 yıl deneyimi olan gruba dahildir. Alan dışı öğretmen grubunun içinde İngilizce öğretiminde 11 ve daha fazla yıl deneyime sahip öğretmen yoktur.

Tablo 2.2 öğretmenlerin meslekteki deneyimlerine göre grup içindeki dağılımını göstermektedir. Açıkça görüldüğü gibi meslekteki deneyimleri açısından iki grup arasında belirgin bir fark vardır.

Tablo 2.2
Öğretmenlerin Meslekteki Deneyimlerine Göre Grup İçindeki Dağılımı

Öğretmenlerin Eğitim Durumları	Meslek deneyimi (yıl)				Toplam
	0-2	3-6	7-10	11-+	
Eğitim Fakültesi İngilizce Öğrt. Böl.	4	3	5	3	15
Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü	-	-	2	6	8
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü	1	-	-	1	2
Alan öğretmenleri için toplam	5	3	7	10	25
Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	5	1	-	-	6
Eğitim Fakültesi Sınıf ÖğrT. Böl.	3	-	-	-	3
Diğer Fakülte ve Bölümler	7	2	6	-	15
Alan dışı öğretmenler için toplam	15	3	6	-	24
Toplam	20	6	13	10	49

Veri Toplama Aracı

İlköğretim Okulları Birinci Kademe’de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin genel özelliklerinin ortaya çıkarılabilmesi ve öğrenme-öğretme etkinlikleri ile sınıf yönetimine ilişkin olarak yeterliliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan anket şu aşamalardan geçerek son şeklini almıştır:

- 1- Anketi oluşturmak üzere, ilk olarak, çoğunluğu İlköğretim Birinci Kademe’de İngilizce öğretmenliği deneyimi olan öğretmenlere bir ön anket uygulanmış ve bu öğretmenlerden sınıf içi uygulamalarına ve sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerini kağıda dökmeleri istenmiştir.
- 2- Bu ön anketi yanıtlayan 6 öğretmenin kişisel deneyimlerinden ve öğretme-öğrenme süreci, çocuklara İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi konularındaki alanyazın taramasından yola çıkılarak anket soruları hazırlanmıştır.
- 3- Hazırlanan anket soruları, Eğitim Bilimleri Bölümü’nden üç öğretim görevlisinin, İngilizce eğitimi konusunda uzman iki öğretim görevlisinin, Eğitim

Programları Bölümü'nden bir araştırma görevlisinin ve deneyimli bir İngilizce öğretmenin görüşlerine sunulmuştur.

- 4- Anket ile ilgili eleştiriler doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapıldıktan sonra, biri orta öğretimde, biri İlköğretim Birinci Kademe'de ve altısı İstanbul Teknik Üniversitesi hazırlık sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin anketi okuması ve yanıtlanması istenmiştir. Bu yolla anket sorularının öğretmenler tarafından daha kolay anlaşılır hale getirilmesini sağlayacak son düzeltmelerin yapılması ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların önceden görülebilmesi amaçlanmıştır.
- 5- Gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak ankete son şekli verilmiştir (Bkz.Ek.1).

Araştırmada kullanılan anket iki ana bölümden oluşmaktadır. "Kişisel Bilgiler" başlığını taşıyan ilk bölümde, öğretmenlerin hangi bölümden mezun oldukları, formasyon alıp almadıkları, kurs veya hizmetiçi eğitim alıp almadıkları, İngilizce'yi nerede öğrendikleri, kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yaptıkları sorulmakta ve bu yolla öğretmen profilini belirleme amacını taşımaktadır.

Likert ölçeği biçiminde tasarlanmış 52 maddeden oluşan ikinci bölüm İngilizce öğretiminde öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi konularında, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerini ve sınıf içi uygulamalarını değerlendirmelerini gerektiren ifadelerden oluşmaktadır. Anketin bu bölümünde yer alan ilk 22 madde dersi planlama, derse başlama ve dersi işleyiş alt boyutlarından oluşan genel öğretmenlik becerileri ile ilgilidir. Sonraki 23-33 nolu maddeler (toplam 11 soru) öğretmenin İngilizce alan, öğretim yöntem ve teknik bilgisine ilişkin maddelerdir. Anketin sınıf yönetimi ile ilgili 34-52 nolu maddeleri (19 soru) yönetimine ilişkin olarak fiziksel düzen, eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesi, zaman yönetimi, ilişkiler düzeni ve davranış düzenlemeleri alt boyutları ile ilgilidirler.

Likert tipi anketi oluşturan 52 maddeden 25 adedi olumlu, 27 adedi olumsuz ifadeli cümlelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden, anketin bu bölümünde yer alan her madde için, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanını işaretlemeleri istenmiştir.

Anketin Güvenirliği

Anketin beşli likert ölçeği biçiminde hazırlanmış maddelerinden alınan puanlardaki tutarlılığı görebilmek amacıyla yapılan istatistik hesaplamada Cronbach-Alpha değeri 0,9140 çıkmaktadır. Bu değer, ilk uygulanan bir anket için oldukça yüksek düzeyde bir iç tutarlılığı göstermektedir.

Anketin alt boyutları için aynı güvenirlilik hesabı yapıldığında,

- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olarak
Genel öğretmenlik becerileri alt boyutu için (ilk 22 soru) $\alpha=0,8290$,
İngilizce öğretimine ilişkin alt boyut için (23-33 nolu sorular) $\alpha=0,7793$,
- Sınıf yönetimine ilişkin alt boyut için (34-52 nolu sorular) $\alpha=0,8004$ çıkmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin sayı olarak azlığı nedeniyle anketin güvenirliliği bir ön uygulama ile test edilmede güçlük yaşanacağından, anketin güvenirliliğini ölçmek üzere 3 adet kontrol maddesi hazırlanmıştır. Anketin güvenirliliğini sınamak üzere hazırlanan kontrol maddelerinin korelasyonuna bakıldığında, SPSS programı ile elde edilen Pearson korelasyon sonuçları 0.05 düzeyinde anlamlı çıkmaktadır.

Anketin 18.maddesi 13. maddenin, 43. madde 46.maddenin ve 45. Madde 51. maddenin kontrol maddeleridir. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak deneklerin bu maddelerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılmış ve ilk kontrol sorusu için $r = ,352$ ($p<0.05$), ikinci kontrol maddesi için $r=,283$ ($p<0,05$), üçüncü kontrol maddesi için $r = ,353$ ($p<0.05$) bulunmuştur. Anketin 3 kontrol sorusu için Person momentler çarpımı korelasyon katsayıları,

kontrol soru çiftleri arasında doğrusal bir ilişkiye işaret etmektedir ve bu durum anket sorularının güvenilirliği konusunda olumlu bir gösterge olarak kabul edilmiştir.

Anketin Uygulanması

Hazırlanan anketi araştırmanın örnekleminde yer alan resmi ilköğretim okullarında uygulayabilmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Anket uygulamasından önce bu resmi izin belgesi ile okul yöneticileri ile temasa geçilmiş ve öğretmenlerle görüşebilmek için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Anket, araştırmacı tarafından öğretmenlere iletilmiş, gerektiğinde anketin amacı hakkında sözlü açıklama yapılmış, öğretmenlerin ankete ilişkin soruları yanıtlanarak anketin doğru ve sağlıklı yürütülmesi sağlanmıştır.

Anketin yanısıra, yeteri kadar zaman sağlanabildiğinde öğretmenlere sınıf deneyimleri hakkında sorular sorularak araştırma verilerini yorumlamada yardımcı olabilecek nitel veriler toplanmaya çalışılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenler samimi olarak sınıf deneyimlerini paylaşmışlardır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma, varolan durumun saptanmasına yönelik olduğu için verilerin çözümü ve yorumlanması betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Tüm veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak bilgisayar ortamına girilmiş ve istatistiksel işlemler bu program kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket sorularının ilk bölümü öğretmen profilini belirlemeye yönelik demografik soruları içermektedir. Anketin “Kişisel Bilgiler” başlığını taşıyan bu bölümüne verilen yanıtlardan elde edilen veriler, SPSS programı ile frekans (f) ve yüzde (%) belirlenerek tablolatırılmıştır.

Anketin, öğretmen yeterliliklerini saptamaya yönelik, beşli likert ölçeği biçiminde düzenlenen bölümü ise 52 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yanıtları değerlendirilirken, olumlu ifadelerde en yüksek yeterliliği ifade eden “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneği için “5”, “Katılıyorum” seçeneği için “4” ve diğer seçeneklere de sırası ile “3”, “2”, “1” puanları verilmiştir. Olumsuz ifadelerde “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneği için “1” puan verilerek ters puanlandırma yapılmıştır. Dolayısıyla 5 puanına yaklaşan değerler yüksek düzeyde yeterliliği, 1 puanına yaklaşan değerler ise düşük düzeyde yeterliliği ifade etmektedir.

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemleri ile ilgili olarak öğretmenlerin genel öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi ve sınıf yönetimi açısından yeterliliklerinin belirlenmesi için bu alt boyutları oluşturan tüm maddeler için ağırlıklı ortalama (\bar{x}) ve Standart sapma (s) hesaplanmış; sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemleri, alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenler arasında fark olup olmadığı ile ilgilidir. İki öğretmen grubunun aralarında öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretimi bilgisi ve sınıf yönetimi açısından fark olup olmadığını belirlemek üzere t-testi kullanılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve her bir alt problemle ilgili olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırma, resmi ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi açısından yeterlilik düzeylerini ortaya çıkarmak ve alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenlerinin bu konulardaki yeterlilikleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla taşımaktadır.

Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, resmi ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, alan öğretmeni olup olmamalarına bakmaksızın, genel öğretmenlik becerilerinin düzeyini belirlemeye yöneliktir.

Tablo 3.1’de tüm örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin anketin genel öğretmenlik becerilerine ilişkin maddelerinden aldıkları puanların ağırlıklı ortalamaları (\bar{x}) ve Standart sapmaları (s) görülmektedir.

Tablo 3.1 ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim becerileri olarak kendilerini genelde oldukça yüksek bir yeterlilik düzeyinde gördükleri söylenebilir.

Tablo 3.1
Öğretmenlerin Genel Öğretmenlik Becerilerine İlişkin
Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddeleri	x	s	n
1. Dersi nasıl işleyeceğimi önceden planlıyorum.	4,8163	,3912	49
2. Ders saati içindeki etkinlikleri planlarken hangisinin ne kadar süre alacağını kestirebiliyorum.	3,9592	,9991	49
3. Dersi planlarken, öğrenme-öğretme etkinliklerini nasıl sıralayacağımı bilemiyorum.	4,0408	,9565	49
4. Tüm öğrencilerin dikkatini çekmeden derse başlamıyorum.	4,3878	,8118	49
5. Dersin başında öğrencilerime derste neler yapacağımızı söylemiyorum.	3,9796	1,0895	49
6. Daha önce öğrendiklerinin kısa bir tekrarını yaptırıyorum.	4,4286	,6770	49
7. Öğrendikleri İngilizce yapı ve sözcükleri yaratıcı bir biçimde kullanmalarını sağlıyorum.	4,1020	,7970	49
8. İngilizce yapı ve sözcükleri öğretirken öğrencilerin günlük yaşantılarından örnekler veriyorum.	4,5918	,6096	49
9. Ders anlatırken, beden dili ve mimik kullanmıyorum.	4,4082	,8396	49
10. Dersimi görsel olarak (resim, flash card, gerçek obje kullanmak ve/veya tahtaya çizmek vb. ile) destekleyemiyorum.	4,1429	1,0607	49
11. Gerekğinde teyp ve kaset kullanıyorum.	3,3673	1,4244	49
12. Değişik başarı düzeylerindeki öğrencilere, yetenekleri ve düzeylerine uygun etkinlikler yaptırarak dersten kopmamalarını sağlıyorum.	3,6939	1,0449	49
13. Belli öğrenciler derse ağırlıklı olarak katılırken diğerlerinin pasif kalmasına engel olamıyorum.	3,0000	1,0992	49
14. Derste tekrar ve pekiştirme amaçlı etkinliklere pek yer vermiyorum.	4,2653	,9742	49
15. Derste öğrencilerden çok ben konuşuyorum.	3,3878	1,1331	49
16. Düzeyleri sınıfın gerisinde veya ilerisinde olan öğrencilere nasıl yardımcı olacağımı bilemiyorum.	3,5918	,9556	49
17. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları (pair and group work) yaptıramıyorum.	3,6327	1,2023	49
19. Öğrenci ödevlerini, yanlışlarını gösterecek şekilde kontrol edemiyorum.	2,9796	1,3918	49
20. Öğrencilerin, yazı, resim vb. gibi çalışmalarını sergilemelerini sağlıyorum.	3,6735	1,1795	49
21. Öğrencilerime hep aynı türde ödevler vermiyorum.	3,7959	1,0797	49
22. Dersi kısa bir özet ya da tekrarla bitiriyorum.	3,9592	,9345	49
Toplam	3,9592	,6110	49

Öğretmenlerin ağırlıklı ortalamaları sadece 13 ve 19 numaralı maddelerle belirgin biçimde düşüktür. Öğretmenler, tüm öğrencileri derse katmakta ve öğrencilere dönüt verecek şekilde ödev kontrolü yapma konusunda diğer maddelerde ele alınan konulara oranla kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Anket uygulaması sırasında yapılan görüşmelerde öğretmenler sınıftaki öğrenci sayısının buna engel olduğunu belirtmişlerdir. Kimi okullarda sınıftaki ortalama öğrenci sayısının 50-60 dolaylarında olduğu ve genelde öğretmenlerin değişik düzeylerde ortalama 8 sınıfa girdiği düşünülürse, öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmelerinin olanak dışı olduğu rahatça söylenebilir. Çoğu öğretmen öğrencileri görevlendirerek ödevin yapılıp yapılmadığını kontrol etmekte, doğru cevapları tahtaya yazarak öğrencilerin kendi yanlışlarını düzeltmelerini sağlamaktadırlar. Öğrenciye otokontrol vermek, kalabalık sınıflarda ödev ve sınavlar için dönüt vermekte mantıklı bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu maddeden göreceli olarak düşük puan almaları sorun olarak görülmemektedir. Diğer bir deyişle, yukarıda sözü edilen sınırlılıklar göz önüne alındığında, bu maddelerde öğretmenlerin düşük puan almalarının, onların öğretmenlik becerilerinde yetersiz oldukları anlamına gelmediği söylenebilir.

Ortalama puanın 4'ten fazla olduğu maddeler ise 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 ve 14 numaralı maddelerdir. Ortalama puanların oldukça yüksek olduğu göz önüne alınırsa, bu maddelerin ifade ettiği noktalarda öğretmenlerin kendilerini başarılı buldukları söylenebilir.

Birinci maddenin ortalamasının oldukça yüksek olması ($x=4,8163$), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derse planlı ve hazırlıklı girdiklerini göstermektedir. Tüm anket içinde en yüksek ortalamanın gözlemlendiği bu madde de bize gösteriyor ki, öğretmenler derse hazırlıklı olma gerekliliğinin bilincindedirler. En yüksek ortalama puan olarak, 1. maddeden alınan puandan hemen sonra 8. ($x=4,5918$) ve 9. maddeden alınan ortalama puanlar ($x=4.4082$) gelmektedir.

Sekizinci madde, İngilizce sözcük ve yapıları öğretirken öğretmenin öğrencilerin kendi deneyimlerinden yararlanıp yararlanmadığını, dolayısı ile öğrenme yaşantılarını anlamlı ve tanıdık bir biçimde sunup sunmadığını sorgulamaktadır. Bu maddenin oldukça yüksek değerdeki ortalamasına bakarak ($x=4,5918$) öğretmenlerin derslerini büyük ölçüde öğrenci yaşantılarına dayalı olarak işlediklerini söyleyebiliriz.

Dokuzuncu madde beden dili ve mimik kullanımı ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu maddeden yüksek puan alması, İngilizce öğretirken öğrencilerin dikkatini öğretmenin anlattıklarında toplamak, ilgiyi sürekli kılmak, anlatılanları pekiştirmek, ve daha anlamlı kılmak, öğretilenlerin kalıcılığını arttırmak ve dersi tekdüzelikten kurtarmak üzere beden dili ve mimik kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü madde dersi planlama ile ilgili bir maddedir ve ders için etkinliklerin birbiri ile ilişkili, mantıklı, öğrenmeyi destekler bir biçimde ve dersin akışını sekteye uğratmayacak bir biçimde sıralanması ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu madde ile ilgili olarak aldıkları ortalama puan 4,0408'dir. Bu da göstermektedir ki öğretmenler ders etkinliklerini sıralamada güçlük çekmemekte aksine bu konuda kendilerini oldukça başarılı oldukları görülmektedir.

Dördüncü ve altıncı maddeler dersi başlatma ile ilgili maddelerdir. Öğretmenlerin bu maddelerden aldıkları ortalama puanlara bakarak (4. madde için $x=4,3878$, 6. madde için $x=4,4286$), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tüm öğrencilerin dikkatini çekmeden derse başlamadıkları, dersin başında daha önceki öğrenmeleri gözden geçirip tekrar ettikleri sonucuna varabiliriz. Bu da gösteriyor ki, öğretmenler öğrencinin dikkatini çekmenin ve tekrarın öğrenmede büyük rol oynadığının farkındadırlar ve derste önceki öğrenmelerin tekrarına yer vermektedirler.

Yedinci madde ise öğrencilerin öğrendikleri İngilizce yapı ve sözcükleri yaratıcı bir biçimde kullanarak öğrendiklerini kişiselleştirmeleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu maddeden aldıkları ortalama puan 4,1020'dir. Buna dayanarak

öğretmenlerin, öğrenilenleri pekiştirmede öğrencilerin ilgilerini, meraklarını devreye sokan ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri alıştırmaları ve etkinlikleri kullandıkları sonucu çıkmaktadır.

On numaralı madde, tahtaya çizmek, resim, “flash card” ve gerçek objelerle dersi görsel açıdan zenginleştirmek ile ilgilidir. Tüm grubun bu maddeden aldıkları ortalama puan ($x=4,1429$) öğretmenlerin çoğunun dersi görsel açıdan destekledikleri yönünde yorumlanabilir. Ancak, görüşmeler sırasında pek çok öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın daha önceki yıllarda İngilizce programını desteklemek üzere, kaset, flash card, pano, resim gibi öğretim materyali üretilip okullara gönderdiklerini, ancak ilköğretimin birinci kademesi için henüz böyle bir öğretim malzemesinin sağlanmadığını dile getirmişler ve bunun eksikliğini ve sıkıntısını çektiklerini de ifade etmişlerdir.

Anketin bu bölümünde ağırlıklı olarak en yüksek notu alan diğer bir madde, 14 numaralı maddedir. Ondört numaralı madde derste tekrar ve pekiştirme amaçlı etkinliklere yer verilip verilmediğini sorgulamaktadır. Bu maddeden alınan ortalamanın oldukça yüksek ($x=4,2653$) olması öğretmenlerin bu tür etkinliklere yer verdiklerini göstermektedir.

Ortalama değer 4'e çok yaklaştığı iki madde ise 5. ve 22. maddelerdir. Beşinci madde dersin başında öğrenciyi hedeften haberdar etmekle, 22. madde ise dersi kısa bir özet ya da tekrarla bitirmekle ilgili maddelerdir. Öğretmenler, 5. madde için 3.9796, 22. madde için 3,9592 ortalamalarıyla dersi başlama ve bitirmede de kendilerini oldukça başarılı bulduklarını ifade etmektedirler.

Özetlenecek olursa, öğretmenler öğretim-öğrenme sürecinin gereklerini yerine getirmekte ve bu süreçte yer alan temel öğretmen davranışlarını göstermekte yeterli görülmektedirler. Bu bölümden alınan genel ortalamanın 3.9592 olması da bu yorumu destekler niteliktedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi açısından yeterliliklerini belirleme amacını taşımaktadır. Anketin 23 – 34 numaralı soruları bu alt problemle ilgilidir. Tablo 3.2’te öğretmenlerin anketin bu bölümünden aldıkları puanlarının ortalamaları ve Standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 3.2
Öğretmenlerin İngilizce Öğretimine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddeleri	x	s	n
23. İngilizce Öğretirken, şarkı, öykü, oyun vb. etkinlikler kullanıyorum.	4,1020	1,1039	49
24. Şarkı, öykü, oyun gibi öğretim tekniklerini daha etkin bir biçimde nasıl kullanacağımı bilmiyorum .	3,6939	1,1584	49
25. Öğretim materyali (kitap, alıştırma, kaset vb.) seçerken hangilerinin öğrencilerimin düzeyine daha uygun olacağını kestirebiliyorum.	4,0408	,9781	49
26. Kimi İngilizce yapılarını kavratmakta güçlük çekiyorum .	3,1020	1,3267	49
27. Çocuklara nasıl İngilizce öğretileceği konusunda (Young Learners Course) mesleki eğitime ihtiyaç duymuyorum .	2,3469	1,1646	49
28. Öğrencilerimin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirebiliyorum.	3,4694	,915552	49
29. Öğrencilerimin doğru ve akıcı konuşmalarına yardımcı olamıyorum .	2,9388	1,1070	49
30. Öğrencilerimin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabiliyorum.	3,9592	,7348	49
31. Öğrencilerimin yazma becerilerini nasıl geliştireceğimi bilmiyorum .	3,5918	1,1712	49
32. Sınıfta İngilizceyi doğru ve akıcı kullanabiliyorum.	3,9796	1,0102	49
33. Dersi ağırlıklı olarak İngilizce işliyorum.	3,3469	1,2837	49
34. İngilizcemizi geliştirmem gerektiğini düşünmüyorum .	2,2245	1,2791	49
Toplam	3,4082	,6745	49

Bu bölümde, öğretmenler ancak 23.ve 25. maddede çoğunluk olarak en yüksek puanı almışlardır. Bu durumda, öğretmenlerin İngilizce öğretirken şarkı, öykü ve oyun kullandıkları ($x=4,1020$), öğrencilerinin düzeyine uygun kitap, alıştırmaya, kaset vb. öğretim malzemelerini başarılı ve doğru bir şekilde seçebildikleri ($x=4,0408$) sonucu çıkmaktadır.

Ortalamanın 4'e çok yakın olduğu diğer iki madde ise 30. ($x=3,9592$) ve 32. ($x= 3,9796$) maddelerdir. Bu değerler dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede ve sınıfta İngilizceyi doğru ve akıcı kullanmada başarılı oldukları sonucuna varabiliriz. Dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrencilerin dil öğrenme için kritik dönem sayılan 12 yaş sınırına yaklaşmaları, onların İngilizce ile mümkün olduğunca çok karşı karşıya kalmalarını daha da önemli kılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin İngilizceyi doğru ve akıcı kullanmaları ve okuma becerilerini geliştirmede başarılı olmaları, öğrencilerin dilin doğru örneklerini görmeleri (ve duymaları) açısından önemlidir. Bu nedenle, sözkonusu maddelerden alınan ortalamalar öğretmenlerin bu konularda arzulanan ölçüde yeterli olmadıkları, eğitim ve rehberliğe gereksinimleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anketin bu bölümündeki verilerin incelenmesi ile ortaya çıkan iki önemli bulgu, öğretmenlerin "Çocuklara İngilizce Öğretimi" konusunda ve İngilizce bilgileri açısından kendilerini yeterli görmemeleridir. Öğretmenler özellikle çocuklara İngilizce öğretimi konusunda mesleki eğitime gereksinim duyduklarını hem ankete verdikleri yanıtlarla vurgulamışlar, hem de anket uygulaması sırasındaki görüşmelerde sözlü olarak dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin İngilizce bilgilerini yeterli görüp görmedikleri konusundaki maddeye ilişkin ortalama değer ($x=2,2245$) öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak yine de bu bulgunun, öğretmenlerin İngilizce bilgilerinin bu düzeyde İngilizce dersi vermeye uygun olup olmadığının göstergesi olarak kabul edilip edilmeyeceği tartışılır bir noktadır. Çoğu öğretmen görüşmeler sırasında, kendini geliştirme çabasının bu meslek için gerekli olduğunu ve İngilizce bilgilerini daha da geliştirmek arzusunda olduklarını ifade

etmişlerdir. Fakat bu ifadeyi dile getiren seçeneği işaretleyen öğretmenlerin tümünün İngilizce bilgisi olarak yeterli olmadıkları anlamı çıkartılmamalıdır. Öğretmenler İngilizce bilgilerinin yetersizliğinden olduğu kadar kendilerini geliştirme isteğinde oldukları için de daha düşük puanlı seçeneği işaretlemiş olabilirler.

Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri bir diğer nokta, öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmelerine ne derece katkıda bulunabildiklerini sorgulayan maddelerden biridir. Öğretmenler 29. maddeye verdikleri yanıtlarla ($x=2,9388$) öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Düşük bir ortalamanın görüldüğü diğer bir nokta ise 26. maddede kendisini göstermektedir ($x=3.1020$). Çok düşük bir değer olmamasına karşın, diğer maddelerden alınan ortalamalarla karşılaştırıldığında bu durum Öğretmenlerin kimi İngilizce yapılarını kavratmakta kısmen güçlük çektikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak dil öğrenmede, öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi, sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin ilgisi, öğretmenin beklentisi, anadil ile öğrenilen yabancı dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar gibi pek çok etmen sözkonusu olduğu için bu bulguyu öğretmenin yetersizliği yönünde yorumlamak yanlış olabilir.

İngilizce öğretimi açısından grubun genel ortalaması 3,4082 dir ve bu iyi düzeyde bir yeterliliği ifade eden yüksek bir değerdir. Bir kaç madde dışında öğretmenlerin anketin bu bölümünden iyi puan aldıkları görülmekte, bu da genelde öğretmenlerin İngilizce alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Örnekleme yer alan İngilizce öğretmenlerinin yarıya yakın bölümünün alan dışından öğretmenler olduğu dikkate alınarak tüm grubun İngilizce öğretimi konusunda bu düzeyde bir ortalamaya sahip olması beklenmemekle birlikte, bu sonuç 4. ve 5. sınıflarda yürütülen İngilizce programının ileri düzeyde İngilizce gerektirmemesi ile açıklanabilir. Program hedefleri ve öğrencilerin sosyo-kültürel

yapıları gibi farklı nedenlerden dolayı kimi okullarda öğrencilerden beklentilerin düşük olması da bu sonucu doğurmuş olabilir.

Genel ortalama oldukça iyi görünmesine rağmen aynı bölüm içinde ortalaması oldukça düşük maddelere de rastlanması düşündürücüdür. Öğretmenlerin çocuklara İngilizce öğretimi ve İngilizce bilgileri konusunda mesleki eğitime gerek görmeleri araştırmanın önemli bulgularındandır.



Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından yeterliliklerini ortaya koymak amacını taşımaktadır. Tablo 3.3'te anketin bu bölümüne ilişkin olarak her madde için ortalama ve Standart sapmalar görülmektedir.

Tablo 3.3
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Ortalama
ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddeleri	x	s	n
35. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları (pair and group work) gibi etkinlikler yaparken, sıra ve oturuş düzeninden kaynaklanan olumsuzluklara çözümler bulabiliyorum.	3.3673	1.1123	49
36. Derste değişik etkinlikler yapmaya çalışırken sınıfı kontrol etmekte zorlanıyorum.	3.4694	1,3709	49
37. Sınıf içi etkinlikleri nasıl yapacaklarını yeterince anlatamıyorum.	3.8776	,9711	49
38. Ders süresinin büyük bir çoğunluğu öğrenci anlaşmazlıklarını çözmeye çalışmakla geçiyor.	3.8367	1.0072	49
39. Ders öğrenciler tarafından kesintiye uğradığı için, planladığım etkinlikleri yetiştirmekte güçlük çekiyorum.	3.5102	1,0231	49
40. Ders süresinin önemli bir bölümünü öğrenme etkinliklerine ayırabiliyorum.	3.9796	,8034	49
41. Öğrencilerim sınıfta kendilerini güvende ve rahat hissediyorlar.	4.2653	,7005	49
42. Öğrencilerime İngilizce dersini sevdirebiliyorum.	4.2041	,8160	49
43. Kendimi bu yaşlardaki öğrencilere yakın bulmuyorum.	4.3265	,8988	49
44. Bu yaşlardaki öğrencilerin genel özelliklerini pek bilmiyorum.	4.2653	,8107	49
47. Öğrencilerim ders dışındaki sorunlarını bana anlatmazlar.	4.1429	1.0607	49
48. Öğrencileri yüreklendirmek için ödül,övgü gibi pekiştiricileri etkili bir biçimde kullanıyorum.	4.3469	,8552	49
49. Sınıf kurallarını öğretim yılı başında öğrencilerime benimsetirim.	4.1837	4,1837	49
50. Öğrencileri nasıl susturacağımı bilemiyorum.	4.1429	4,1429	49
51. Öğrencilerimin sorunlu davranışlarına nasıl çözüm getireceğimi bilmiyorum.	4,0000	4,000	49
52. Ne tür sınıf içi etkinliklerin daha çok gürültüye yol açacağını, hangilerinin öğrencileri akademik çalışmaya sevkedeceğini önceden kestiremiyorum.	3.8367	3,8367	49
Toplam	3,9796	,6611	49

Anketin sınıf yönetimi bölümü için tüm grubun ortalaması 3,9796'dır. Genel ortalamadan da anlayacağımız gibi öğretmenler sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Anketin bu bölümünde öğretmenlerin ağırlıklı olarak kendilerini yetersiz gördükleri bir nokta yoktur. Sınıf yönetimi, genel öğretmenlik becerileri öğretmenlerin kendilerini iyi gördükleri bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin çoğunun Eğitim Fakültesi mezunu olmaları ve İngilizce dersini veren öğretmenlerin kimisinin sınıf öğretmeni olması ve dolayısı ile hem mesleki eğitim, hem de deneyim olarak meslekte yetişmiş olmaları ile açıklanabilir.

Öğretmenler, görüşmeler sırasında, özellikle İngilizce dersi ile yeni tanışan dördüncü sınıfların çok istekli ve ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin zaten derse karşı olumlu bir tutum içinde olmaları, İngilizce'ye ilgi ve istek duymaları, öğretmenler için sınıf yönetimini kolaylaştırıcı bir etmendir. Öğretmenler kendi kişisel ve mesleki yeterliliklerinin yanı sıra bu tür bir kolaylık ve rahatlıktan dolayı da yüksek puanlı seçenekleri işaretlemiş olabilirler.

Tablo 3.3'de ortalamalara baktığımızda orta düzeyde yeterliliğe karşılık gelebilecek 3 değerinin biraz üzerinde puan alınan maddeler olarak 35, 36 ve 39 nolu maddeler dikkati çekmektedir. Bu maddeler sınıfın fiziksel düzenini dersin gereklerine uygun hale getirebilme ve derste değişik etkinlikler yaparken öğrencileri kontrol altında tutabilmekle ilgili maddelerdir. Öğretmenler, sınıfta olumlu iklim yaratmak, dersi öğrencilere sevdirmek, öğrencilerle olumlu ilişkiler sürdürmek ve sorunlu davranışlarla başa çıkmak ile ilgili maddelerden belirgin biçimde yüksek puan alırlarken ders etkinliklerini düzenleme ve ders sırasında öğrenci davranışlarını kontrol etmede kendilerini çok yeterli bulmamaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin bir gereği olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorluk yaşadığı biçiminde yorumlanabileceği gibi, öğretmenlerin İngilizce öğretim tekniklerini iyi uygulayamadıkları, sınıf içi etkinlikleri iyi düzenleyemedikleri, öğrencilere gerekli ve yeterli biçimde yönerge vermedikleri, dolayısı ile öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimi konusunda eksikleri olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmanın işaret ettiği bu bulgunun doğru bir

şekilde yorumlanabilmesi için bu konuda daha ayrıntılı araştırmalar yapmak gereklidir.

Sınıfların fiziksel düzeni ile ilgili olarak öğretmenler sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar sınıf mevcudunun fazlalığı, alışıldık sıra düzeninin farklı düzenlemelere izin vermemesi, haftada iki saat girilen sınıfta değişikliğin çok zaman alması ve pratik olmaması şeklinde sıralanmaktadır.

Tüm grubun, anketin üç ayrı bölümünden aldığı genel ortalamalara baktığımızda, öğretmenlerin genel öğretmenlik becerileri ($x=3,9796$) ve sınıf yönetimi ($x=3,9592$) bölümünden aldıkları ortalamaların oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. İngilizce öğretmenliği bölümünden alınan ortalama ($x=3,4082$) önemli ölçüde bir yetersizliğe işaret etmemesine rağmen diğer iki bölümden alınan ortalamadan düşük olması düşündürücüdür. Ayrıca maddeler tek tek incelendiğinde tüm anket içinde en düşük ortalamanın gözlendiği üç maddenin (27. madde $x=2,3469$, 29. madde $x=2,9388$ ve 34. madde $x=2,2245$) bu bölümde yer alması öğretmenlerin en çok İngilizce öğretimi ile ilgili konularda problem yaşadıkları ve eğitim ve rehberliğe gereksinim duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce branş öğretmenleri ile branş dışı öğretmenler arasında genel öğretmenlik becerileri açısından fark olup olmadığı ile ilgilidir.

Tablo 3.4'de iki grubun anketin genel öğretmenlik becerilerine ilişkin maddelerinden aldıkları ağırlıklı ortalama ve Standart sapma ve t değerleri verilmiştir. Tablo 3.4 incelendiğinde iki grup arasında genel öğretmenlik becerileri olarak belirgin bir fark göze çarpmamaktadır. Alan öğretmenlerinin tüm anket genelinde ortalaması 4,1200 iken, alan dışı öğretmenlerin ortalamasının 3,7917 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre alan öğretmenleri alan dışı öğretmenlerden daha başarılı görülmektedirler. farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına baktığımızda ise iki grup arasında sadece 8. maddede alan öğretmenlerinin lehine bir durum gözlenmektedir.

Sekizinci madde İngilizce öğretiminde öğrenci yaşantılarını kullanarak öğretim durumlarını anlamlı hale getirmek, böylelikle öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak ile ilgili maddedir. Bu durumda alan öğretmenlerinin ders işlerken öğrenci yaşantılarını alan dışı öğretmenlerden çok daha başarılı bir şekilde kullandıklarını söyleyebiliriz.

Her iki grubun genel öğretmenlik becerileri açısından birbirine benzer olması, tüm öğretmenlerin öğretmenlik sertifikasına sahip olması ile açıklanabilir.

Tablo 3.4
İki Grubun Genel Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma ve “t” Değerleri

Anket Maddeleri	Alan Öğretmeni			Alan Dışı Öğretmen			t
	x	s	n	x	s	n	
1. Dersi nasıl işleyeceğimi önceden planlıyorum.	4,9200	,2769	25	4,7083	,4643	24	1,948
2. Ders saati içindeki etkinlikleri planlarken hangisinin ne kadar süre alacağını kestirebiliyorum.	3,8800	1,0132	25	4,0417	,9991	24	-,562
3. Dersi planlarken, öğrenme-öğretme etkinliklerini nasıl sıralayacağımı bilemiyorum.	4,2400	,9256	25	3,8333	,9631	24	1,507
4. Tüm öğrencilerin dikkatini çekmeden derse başlamıyorum.	4,4000	,9129	25	4,3750	,71109	24	,107
5. Dersin başında öğrencilerime derste neler yapacağımızı söylemiyorum.	4,2000	1,000	25	3,7500	1,1516	24	1,462
6. Daha önce öğrendiklerinin kısa bir tekrarını yaptırıyorum.	4,5200	,6532	25	4,3333	,7020	24	,964
7. Öğrendikleri İngilizce yapı ve sözcükleri yaratıcı bir biçimde kullanmalarını sağlıyorum.	4,2800	,7371	25	3,9167	,8297	24	1,622
8. İngilizce yapı ve sözcükleri öğretirken öğrencilerin günlük yaşantılarından örnekler veriyorum.	4,8800	,3317	25	4,2917	,6903	24	3,827*
9. Ders anlatırken, beden dili ve mimik kullanmıyorum.	4,5600	,7118	25	4,2500	,9441	24	1,301
10. Dersimi görsel olarak (resim, flash card, gerçek obje kullanmak ve/veya tahtaya çizmek vb. ile) destekleyemiyorum.	4,3200	1,1075	25	3,9583	,9991	24	1,199
11. Gerektiğinde teyp ve kaset kullanıyorum.	3,6000	1,5275	25	3,1250	1,2959	24	1,171
12. Değişik başarı düzeylerindeki öğrencilere, yetenekleri ve düzeylerine uygun etkinlikler yaptırarak dersten kopmamalarını sağlıyorum.	3,6800	1,1804	25	3,7083	,9079	24	-,094
13. Belli öğrenciler derse ağırlıklı olarak katılırken diğerlerinin pasif kalmasına engel olamıyorum.	3,2000	,9574	25	2,7917	1,2151	24	1,310
14. Derste tekrar ve pekiştirme amaçlı etkinliklere pek yer vermiyorum.	4,3200	,8524	25	4,2083	1,1025	24	,398
15. Derste öğrencilerden çok ben konuşuyorum.	3,2800	1,2754	25	3,5000	,9780	24	-,676
16. Düzeyleri sınıfın gerisinde veya ilerisinde olan öğrencilere nasıl yardımcı olacağımı bilemiyorum.	3,5600	1,0033	25	3,6250	,9237	24	-,236
17. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları (pair and group work) yaptırılmıyorum.	3,8800	1,0924	25	3,3750	1,2790	24	1,488
19. Öğrenci ödevlerini, yanlışlarını gösterecek şekilde kontrol edemiyorum.	3,0800	1,3820	25	2,8750	1,4238	24	,511
20. Öğrencilerin, yazı, resim vb. gibi çalışmalarını sergilemelerini sağlıyorum.	3,8800	1,1299	25	3,4583	1,2151	24	1,259
21. Öğrencilerime hep aynı türde ödevler vermiyorum.	3,9200	1,1150	25	3,6667	1,0495	24	,818
22. Dersi kısa bir özet ya da tekrarla bitiriyorum.	4,2000	,8660	25	3,7083	,9546	24	1,890
Toplam	4,1200	0,6658	25	3,7917	0,5090	24	1,933

* p<0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce branş öğretmenleri ile branş dışı öğretmenler arasında İngilizce öğretimine ilişkin yeterlilikleri açısından fark olup olmadığını belirlemek amacını taşımaktadır.

Tablo 3.5'te alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenlerin anketin bu bölümünden aldıkları ortalama, standart sapma ve t değerleri görülmektedir.

Tablo 3.5
İki Grubun İngilizce Öğretimine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma ve "t" Değerleri

Anket Maddeleri	Alan Öğretmeni			Alan Dışı Öğretmen			t
	x	s	n	x	s	n	
23. İngilizce Öğretirken, şarkı, öykü, oyun vb. etkinlikler kullanıyorum.	4,2400	1,0909	25	3,9583	1,1221	24	,891
24. Şarkı, öykü, oyun gibi öğretim tekniklerini daha etkin bir biçimde nasıl kullanacağımı bilmiyorum .	3,9600	1,0985	25	3,4167	1,1765	24	1,672
25. Öğretim materyali (kitap, alıştırmakaset vb.) seçerken hangilerinin öğrencilerimin düzeyine daha uygun olacağını kestirebiliyorum.	4,4800	,5859	25	3,5833	1,1001	24	3,581*
26. Kimi İngilizce yapılarını kavratmakta güçlük çekiyorum .	3,3600	1,2207	25	2,8333	1,4039	24	1,403
27. Çocuklara nasıl İngilizce öğretileceği konusunda (Young Learners Course) mesleki eğitime ihtiyaç duymuyorum .	2,5200	1,2288	25	2,1667	1,0901	24	1,063
28. Öğrencilerimin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirebiliyorum.	3,5200	,9183	25	3,4167	,9286	24	,392
29. Öğrencilerimin doğru ve akıcı konuşmalarına yardımcı olamıyorum .	3,0800	1,1150	25	2,7917	1,1025	24	,910
30. Öğrencilerimin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabiliyorum.	3,9600	,8406	25	3,9583	,6241	24	,008
31. Öğrencilerimin yazma becerilerini nasıl geliştireceğimi bilmiyorum .	3,8000	1,1547	25	3,3750	1,1726	24	1,278
32. Sınıfta İngilizceyi doğru ve akıcı kullanabiliyorum.	4,2000	,9574	25	3,7500	1,0321	24	1,583
33. Dersi ağırlıklı olarak İngilizce işliyorum.	3,6000	1,2247	25	3,0833	1,3160	24	1,423
34. İngilizcemizi geliştirmem gerektiğini düşünmüyorum .	2,2100	1,2689	25	2,3333	1,3077	24	-,580
Toplam	3,5600	0,6506	25	3,2500	0,6757	24	1,636

* p<0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

İki grubun genel ortalamalarına bakıldığında (Tablo 3.5), anketin İngilizce öğretimi bölümünde alan öğretmenlerinin ortalaması 3,5600 iken alan dışı öğretmenlerin bu bölüme ait ortalamaları 3,2500 olduğu görülür. İki ortalama değeri birbirine çok yakındır ve az bir farkla da olsa alan öğretmenlerinin daha yüksek bir yeterlilik sergilediği yönünde bir karar verilebilir.

İki grup arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını görebilmek amacıyla tek tek maddeler bazında yapılan t-testi sonuçları dikkate alındığında sadece 25. maddede alan öğretmenlerinin lehine bir fark olduğu gözlenmektedir. Bu durumda alan öğretmenlerinin öğrencilerin düzeyine uygun öğretim materyali seçme konusunda alan dışı öğretmenlerden daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin anketin bu bölümünden aldıkları puanların ortalama değerleri oldukça değişkenlik göstermektedir. İngilizce öğretimi ile ilgili maddelerde oldukça yüksek ortalamalar gözleendiği gibi zayıf yeterliliğe işaret eden değerler de gözlenmektedir. İlginç olan nokta her iki grubun da aynı maddelerden düşük ya da yüksek puanlar almalarıdır. Hem alan öğretmenleri, hem de alan dışı öğretmenler, çocuklara İngilizce öğretiminde mesleki eğitime gereksinim duydukları ve İngilizce bilgisi açısından kendilerini geliştirmeleri gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir (Bkz Tablo 3.5).

Öğretmenlerin anketin “kişisel bilgiler” bölümünde mesleki eğitimle ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan alan dışı 24 öğretmenden sadece birinin bu konuda mesleki eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında İngilizce öğretimi konusunda bu konuda yetişmiş alan öğretmenleri ile İngilizce öğretimi konusunda eğitim almamış alan dışı öğretmenler arasında alan öğretmenleri lehine anlamlı bir fark çıkmaması ilginç bir durumdur. Bu sonucun, İlköğretim birinci kademe İngilizce derslerinin yeterli İngilizce bilmesi durumunda ilköğretimde görev yapacak düzeyde mesleki eğitim almış (örneğin formasyon eğitimi) öğretmenlerce yürütülebileceği savının destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Gerçekten de, İlköğretimde İngilizce öğretiminin sınıf öğretmeni tarafından yapılmasının öngörüldüğü, ekonomik ve

pratik bir çözüm olarak yabancı dil eğitiminde bu önerinin tartışıldığı doğrudur. Ancak, öğretmenlerin İngilizce bilgilerini geliştirme ve çocuklara İngilizce öğretiminde mesleki eğitim alma yönündeki istekleri aynı zamanda İngilizce öğretiminde yeterli oldukları sonucu ile çelişmektedir. Bu durumda araştırma bulgularının daha ayrıntılı verilerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Altıncı alt problem, resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce Branş öğretmenleri ile branş dışı öğretmenleri arasında, sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla taşınmaktadır.

Tablo 3.6, öğretmenlerin anketin sınıf yönetimine ilişkin maddelerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerlerini vermektedir.

Öğretmenlerin anketin sınıf yönetimine ilişkin bölümünden aldıkları ortalama puanlara bakıldığında, iki grup arasında çarpıcı bir fark olduğunu söylenemez. İki grup arasında istatistiksel anlamda bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında hiç bir maddede istatistiksel anlamda bir fark görülmemektedir (Bkz Tablo 3.6). Bu durum tüm öğretmenlerin öğretmenlerin formasyon eğitimi almış olmalarından ve alan dışı öğretmenlerden kimisinin sınıf öğretmeni olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 3.6
İki Grubun Sınıf Yönetimine İlişkin Ortalama ve
Standart Sapma ve “t” Değerleri

Anket Maddeleri	Alan Öğretmeni			Alan Dışı Öğretmen			t
	x	s	n	x	s	n	
35. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları (pair and group work) gibi etkinlikler yaparken, sıra ve oturuş düzeninden kaynaklanan olumsuzluklara çözümler bulabiliyorum.	3,3200	1,2152	25	3,4167	1,0180	24	-,301
36. Derste değişik etkinlikler yapmaya çalışırken sınıfı kontrol etmekte zorlanıyorum.	3,3600	1,5513	25	3,5833	1,1765	24	-,566
37. Sınıf içi etkinlikleri nasıl yapacaklarını yeterince anlatamıyorum.	3,7600	1,1284	25	4,0000	,7802	24	-,863
38. Ders süresinin büyük bir çoğunluğu öğrenci anlamazlıklarını çözmeye çalışmakla geçiyor.	3,8000	1,0801	25	3,8750	,9470	24	-,258
39. Ders öğrenciler tarafından kesintiye uğradığı için, planladığım etkinlikleri yetiştirmekte güçlük çekiyorum.	3,6800	,9883	25	3,3333	1,0495	24	1,191
40. Ders süresinin önemli bir bölümünü öğrenme etkinliklerine ayırabiliyorum.	4,0400	,8888	25	3,9167	,7173	24	,533
41. Öğrencilerim sınıfta kendilerini güvende ve rahat hissediyorlar.	4,4000	,6455	25	4,1250	,7409	24	1,387
42. Öğrencilerime İngilizce dersini sevdirebiliyorum.	4,3600	,7000	25	4,0417	,9079	24	1,378
43. Kendimi bu yaşlardaki öğrencilere yakın bulmuyorum.	4,5600	,5831	25	4,0833	1,1001	24	1,906
44. Bu yaşlardaki öğrencilerin genel özelliklerini pek bilmiyorum.	4,3600	,7000	25	4,1667	,9168	24	,832
47. Öğrencilerim ders dışındaki sorunlarını bana anlatmazlar.	4,1600	1,2138	25	4,1250	,8999	24	,114
48. Öğrencileri yüreklendirmek için ödül,övgü gibi pekiştiricileri etkili bir biçimde kullanıyorum.	4,4400	,9609	25	4,2500	,7372	24	,774
49. Sınıf kurallarını öğretim yılı başında öğrencilerime benimsetirim.	4,1600	,9609	25	4,2083	,9315	24	-,180
50. Öğrencileri nasıl susturacağımı bilemiyorum.	3,9600	,9434	25	4,3333	,7020	24	-1,316
51. Öğrencilerimin sorunlu davranışlarına nasıl çözüm getireceğimi bilmiyorum.	4,0000	1,2069	25	4,0000	,7802	24	,000
52. Ne tür sınıf içi etkinliklerin daha çok gürültüye yol açacağını, hangilerinin öğrencileri akademik çalışmaya sevkedeceğini önceden kestiremiyorum.	3,7600	,9129	25	3,9167	,5836	24	-,623
Toplam	4,0000	0,7638	25	3,9583	0,5500	24	0,218

Tablo 3.6 incelendiğinde her iki grubun birbirine çok yakın ortalamalarla sınıf yönetimi ile ilgili 16 maddeden 8’inde 4’ün üzerinde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu maddeler olumlu sınıf iklimi yaratma, önlemsel sınıf yönetimi

anlayışına uygun olarak olumlu ilişkiler kurma ve sorunlu davranışlarla başa çıkma ile ilgili maddelerdir.

Öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzenini kullanma ve ders etkinlikleri yönetme ile ilgili maddelerde (35, 36, 37 ve 52 nolu maddeler) göreceli olarak daha düşük ortalamalara sahip oldukları ve alan öğretmenlerinin bu maddelerdeki ortalamalarının alan dışı öğretmenlerden düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durumda alan öğretmenlerinin sınıf yönetiminin fiziksel düzen ve planlama programlama etkinlikleri boyutlarında alan dışı öğretmenler kadar iyi olmadıkları sonucu çıkmaktadır. Alan dışı öğretmenlerin bir kısmının aynı zamanda sınıf öğretmeni olmaları doğal olarak sınıfın fiziksel düzenini daha iyi kullanmalarına ve ders içi etkinlikleri daha başarılı bir şekilde yöneterek sınıfı daha iyi kontrol altına almalarına olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin ders içi etkinlikleri daha iyi düzenleyip daha iyi yönetmeleri derste ne tür etkinlikler yaptıklarına bağlı olarak değişir. Alan öğretmenleri ikili ve grup çalışmaları, drama etkinlikleri gibi etkinlikleri alan dışı öğretmenlerden daha fazla kullanıyor olabilirler. Bu durumda fiziksel düzen ve etkinlikleri düzenleme ve yönetmede daha fazla sorunla karşılaşiyor olmaları normaldir.

Aynı şekilde 52 nolu maddede alan dışı öğretmenlerin alan öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Alan öğretmenlerinin, ders etkinliklerinin hangilerinin öğrencileri gürültü ve harekete, hangilerinin ise akademik çalışmaya yönelteceğini kestirmede alan dışı öğretmenlere göre daha az başarılı olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç alan öğretmenlerinin etkinlikleri düzenlemede yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin ne tür etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıkları bilinmeden böyle bir yorumda bulunmak yanıltıcı olabilir. Alan dışı öğretmenler sınırlı çeşitlilikte belli etkinlikler kullanırken alan öğretmenleri derste farklı etkinlikleri deniyor olabilirler.

Uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde varılan sonuç, gerek alan öğretmenlerinin, gerekse alan dışı öğretmenlerin, genel öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretmenliği ve sınıf yönetimi açısından kendilerini

yeterli gördükleri yönündedir. Bu durumda, iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı yönünde kesin bir yargıya varmak için daha ayrıntılı bir araştırmaya gerek duyulmaktadır.

İngilizce dersinin, ilköğretimin birinci kademesine de konması ile birlikte okullarda İngilizce öğretmenine olan talep artmıştır. Bu talebi karşılamak üzere, çok farklı dallarda yetişmiş öğretmenler, hatta eğitim fakültesi mezunu olmayan kişiler, formasyon eğitimi almaları yeterli görülerek İngilizce öğretmeni olarak işe alınmışlardır. İngilizce öğretmeni açığı karşısında, okullar ücretli olarak İngilizce öğretmeni çalıştırmak durumunda kalmakta ve bu durumda herhangi bir İngilizce kursuna devam ettiğini kanıtlayan üniversite mezunları ücretli İngilizce öğretmeni olarak çalışabilmektedirler. Bu öğretmenlerden çoğunun formasyon eğitimine tabi tutuldukları sevindirici olsa da, hem İngilizce bilgisi olarak, hem öğretmenlik eğitimi olarak çok farklı özelliklere sahip bir öğretmen kitlesi ile karşı karşı olduğumuz bir gerçektir.

Öğretmen profili incelendiğinde, İngilizce öğretmenliğine yeni başlamış öğretmenler ile bu meslekte uzun yıllar çalışmış öğretmenlerin grubun çoğunluğunu oluşturduğu gözlenmektedir. Okul yönetimleri, yeteri sayıda alan öğretmenine sahip olmama durumunda alan öğretmenlerini daha üst sınıflarda görevlendirmekte, dördüncü ve beşinci sınıflarda sınıf öğretmenlerini, ücretli öğretmenleri ve mesleğe yeni başlamış, deneyimi daha az olan öğretmenleri görevlendirme yoluna gitmektedirler. Farklı eğitim geçmişine ve farklı deneyim birikimine sahip öğretmenlerin anket maddelerini de farklı algılaması beklenebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin beklentileri ve kendi öğrencileri için amaçladıkları hedefler de farklı olabilir. Bu durumda başarı ve yeterliliğin göreceli olduğu ve bu durumun anket maddelerine yansıdığı sonucuna varabiliriz.

Uygulanan anket, öğretmenlerin kendilerini değerlendirilmelerinin istendiği bir ankettir ve bu yüzden tarafsızlığı tartışılabilir. Araştırmanın bu zayıflığı sürekliliği olan ders gözlemleri ile desteklendiği takdirde öğretmenlerin sınıf içi

uygulamaları ve öğretmenlik becerileri açısından yeterlilikleri hakkında daha sağlıklı sonuçlar alınacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları , daha kapsamlı araştırmalarla yanıtlanması gereken daha başka soruları akla getirmektedir. Öğretmen açığı karşısında , İngilizce bilen alan dışı öğretmenleri, hatta öğretmenlik eğitimi almamış kişileri İngilizce öğretmeni olarak çalıştırmak uygun ve verimli midir? Bu öğretmenler mesleki açıdan ne derece yeterlidirler? Bu öğretmenlerin mesleki yeterlikleri nasıl ölçülebilir? Sözkonusu öğretmenlere nasıl bir hizmetiçi eğitimi uygulanmalıdır? Hizmetiçi eğitim programları, genel öğretmenlik becerilerini, İngilizce öğretimine ilişkin yöntem ve teknikleri bilgisinin ve sınıf yönetimine ilişkin becerileri kazandırmanın yanı sıra öğretmenlerin İngilizce eğitimine de yönelik olmalı mıdır?

Araştırma süresince öğretmenler kendilerini mesleklerinde yeterli görseler de bu yaş grubu ile daha önce çalışmadıkları için zorlandıklarını söyleyerek hem anket yanıtları ile hem de sözel olarak bu konuda mesleki eğitime gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca pek çok öğretmen İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak Türkçe kullandıklarını dile getirmiş, anket aracılığıyla da İngilizce bilgilerini geliştirme gereksinimlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki eğitim konusunda haklı istek ve talepleri araştırmanın önemli bulgularıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak yapılan yorumlardan varılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç

İlköğretim Birinci Kademe'si 4. ve 5. sınıflarında iki yıldır yürütülmekte olan İngilizce programının uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin genel öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi konularındaki yeterliliklerini saptama ve alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenleri bu açıardan karşılaştırma amacı ile yürütülen bu araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

- 1- İlköğretim Birinci Kademe'sinde 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinde yer alan temel öğretmenlik becerileri açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Ancak tüm öğrencileri derse katmakta ve öğrencilere dönüt verecek şekilde ödev kontrolü yapmakta kendilerini diğer öğretmen davranışlarını göstermede olduğu kadar başarılı bulmamaktadırlar.
- 2- Öğretmenler İngilizce öğretimi konusunda kendilerini genel olarak yeterli bulmaktadırlar. Ancak bu alandaki yeterlilik düzeyleri genel öğretmenlik becerileri ve sınıf yönetimi alanlarındaki yeterlilikleri kadar yüksek değildir. Öğretmenler İngilizce bilgisi ve çocuklara İngilizce öğretimi konusunda yardıma ve eğitime gereksinimleri olduğunu belirtmektedirler.
- 3- Öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri bir diğer alan sınıf yönetimidir. Öğretmenler sınıfta olumlu iklim yaratma, dersi öğrencilere sevdirmeye, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma ve sorunlu davranışlarla başa çıkmada

kendilerini oldukça başarılı görürlerken, ders içi etkinlikleri düzenleme, yönetme ve etkinlikler sırasında öğrencileri kontrol etmede göreceli olarak kendilerini daha az yeterli görmektedirler.

- 4- Genel öğretmenlik becerileri açısından alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Yalnızca İngilizce yapı ve sözcükleri öğretirken öğrencilerin yaşantılarından örnekler verme, dolayısıyla öğretim durumlarını daha anlamlı hale getirmede alan öğretmenlerinin lehine fark olduğu saptanmıştır.
- 5- İngilizce öğretimi açısından bakıldığında, öğrencilerin düzeyine uygun materyal seçmede alan öğretmenlerinin daha yeterli olmasının dışında iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark saptanmamıştır. Alan öğretmeni olup olmamalarına bakmaksızın, öğretmenler İngilizce bilgilerini geliştirmeye ve çocuklara İngilizce öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime gereksinim duymaktadırlar.
- 6- Sınıf yönetiminde yeterlilik açısından alan öğretmenleri ve alan dışı öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Öneriler

Aşağıda araştırma bulgularına dayanılarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için sunulan öneriler sıralanmıştır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1- Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerine olanak tanımak üzere İngilizce bilgilerini geliştirmelerine ve kendilerini çocuklara İngilizce eğitimi konusunda bilgi ve becerilerle donatmalarına olanak sağlayacak seminer, hizmetiçi kursu, workshop gibi çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır.

- 2- Hizmetiçi eğitim amacını taşıyan programlarda öğretmenlerin farklı eğitim geçmişine ve farklı deneyimlere sahip oldukları dikkate alınmalı, gerekli esneklik ve değişikliğe yer verilmelidir.
- 3- Alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenler arasında anlamlı bir fark çıkmaması İngilizce bilen kişilerin öğretmenlik formasyonu almaları durumunda ilköğretimde İngilizce öğretmenliğinde başarılı olabileceği savını destekler niteliktedir. Ancak bu savın doğrulanması için daha kapsamlı araştırmalar yürütülmesi gereklidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Öğretmen yeterliliği konusundaki araştırmalar anket yanısıra ders izleme ve görüşme teknikleri kullanılarak yapılabilir. Özellikle ders izleme yönteminin kullanılması durumunda çok sayıda denek yerine, belli özelliklere sahip az sayıda denek daha uzun süre izlenebileceği için daha ayrıntılı ve daha güvenilir sonuçlar alınabilir. Bu araştırma, öğretmenlerin ders aralarındaki zamanla yetinilerek yapılmıştır. Bu durum araştırmaya belli sınırlılıklar getirmiştir.
- 2- Çocuklara İngilizce öğretiminde öğretmen yeterliliği konusundaki araştırmalar araştırma konusu sınırlandırılarak belli konuda daha ayrıntılı veri toplanması sağlanabilir.
- 3- Alan ve alan dışı öğretmenler arasında bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla bu öğretmenlerin öğrencileri daha sonraki yıllarda İngilizceye karşı tutumları ve bu derste başarıları açısından izlenebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir, 1996.

Arends, Richard I. **Learning to Teach**. Second edition (1988). USA: McGraw-Hill, 1991.

Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi**. Üçüncü yazılış. İstanbul: Alfa Yayınları, 2000.

Bayyurt ve Cem Alptekin. "EFL Curriculum Design for Turkish Young Learners in Bilingual School Contexts" **International Conference on Research into Teaching English to Young Learners; International Perspectives**. Pulawy, Poland, 7-10 Ekim 1999.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Dördüncü basım. Ankara: Pegem Yayınları, 2000.

Bell, Judith. **Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education and Social Science**. Third edition. Buckingham: Open University Press, 2000.

Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Beşinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

Binbaşoğlu, Cavit. **Genel Öğretim Bilgisi: İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Öğretimde İlke, Yöntem ve Teknikler**. Yedinci Basım. Ankara, 1994.

Blisener, Ulrich. "Children and Foreign Languages: Survey of Plenary Presentations" **European Education**. 1997, 29, 2: 15-14.

Büyükkaragöz, S. Savaş ve Cuma Çivi. **Genel Öğretim Metodları: Öğretimde Planlama ve Uygulama**. Onuncu basım. İstanbul: Beta Basım yayım dağıtım AŞ,1999.

Brown, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey, Prentice Hall, Regents, 1994.

Brumfit, Chistopher. **Communicative Methodology in Language Teaching**. New York: CUP, 1984

Brumfit, Chistopher, Jayne Moon and Ray Tongue. (Ed.) **Teaching English to Children: From Practice to Principle**. London: Collins Elt,1991.

Callahan, Joseph F. and Leonard H. Clark. **Teaching in the Middle and the Secondary Schools: Planning for Competence**. Third edition. New York: Macmililan,1988.

Charles, C. M. **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri**. (Çev. Gülten Ülgen). Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

Cruickshank, Donald R., Deborah L. Bainer and Kim K. Metcalf. **The Act of Teaching**. Second edition. USA: McGraw-Hill, 1999.

Demirel, Özcan. **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: MEB, 1999.

_____. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık,1999.

Demircan, Ömer. **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil: Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Almanca, Latince, İtalyanca Dillerinin Öğretimi ve**

Türkçe'nin Bu Diller Karşısındaki Durumu. İstanbul: Remzi Kitabevi AŞ,1988.

Dunn, Opal. **Beginning English with Young Children.** First published 1983. Macmillan Publishers Ltd., 1991

Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi.** Beşinci basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi,1997.

Ersöz, Aydan. "Let's Play Games with English" **The Second İNGED-GAZİ International ELT Conference.** Ankara, 1998.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde "Program" Geliştirme.** Dokuzuncu basım. Ankara: Meteksan AŞ,1997.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Yayınevi, 1996.

Good, Thomas L. and Jere E. Brophy. **Looking in Classrooms.** Fifth edition. New York: HarperCollins Publishers, 1991.

Gordon, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** (Çev. Emel Aksay). Dokuzuncu basım. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2000.

Grenfell, Michael. Ed. Simon Green. "Learning and Teaching Strategies" **New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages.** Multilingual Matters Ltd, 2000.

Halliwell, Susan. **Teaching English in the Primary Calassroom.** Spain: Longman, 1992.

Hill, Winfred F. **Learning: A Survey of Psychological Interpretations**. Third edition. New York: Harper & Row Publishers, 1977.(1971, 1963)

Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Dokuzuncu basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1998.

_____. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Sekizinci basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1998.

Kennedy, C and Jarvis, J. (Ed). **Ideas and Issues in Primary ELT** . Nelson, 1991.

Keskil,Gül ve Cephe, P. Tevfik. “Learning Variables in Learning English: Is a 10-year-old the same as 12-year-old?” **Modern English Teaching**. 2001,10:57-62.

Krashen, Stephen D. **The Input Hypothesis:Issues and Implications**. New York: Longman,1985.

McNeil,John and Jon Wiles. **The Essentials of Teaching: Decisions, Plans, Methods**. Longman,1990.

Nunan, David. **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. First published 1991 by Prentice Hall. London: Phoenix ELT, 1995.

Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi**. Dördüncü Baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1998.

Philips, Sarah. **Young Learners**. (Alan Maley ed.) Second printing. Malta: OUP, 1994. (1939)

Reed, Carol. “The Challenge of Teaching Children” **English Teaching Professional**. 1998, 7:10.

Richard, Jack C. and Theodore S.Rodgers. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Twelfth printing 1996, First published 1986. New York: CUP,1996.

Robertson,John. **Effective Classroom Control:Understanding Teacher-Student Relationships**. Third edition (1981, 89, 96). London: Hodder & Stoughton,1996.

Rosenbush, Marcia H. "Guidelines for Starting an Elementary School Foreign Language Program" **Eric Digests**. <http://ericae.net/edo/ED383227.htm> ,1995.

Scott, Wendy A. and Lisbeth H.Ytreberg. **Teaching English to Children**. Ninth Printing, first published 1990. New York: Longman,1997.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara, 1998.

Sönmez Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Yedinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 1994.

T.C. İstanbul Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü. **Okullar Rehberi 2000**.İstanbul: Tavashlı Matbaacılık,2000.

Underwood, Mary. **Effective Class Management**. Ninth impression, first published 1987. London,New York: Longman,1996.

Ur, Penny. **A Course in Language Teaching**. Cambridge University Press,1996.

Vale, David and Anne Feunteun. **Teaching Children English: A Training Course for Teachers of English to Children**. Second printing, first published 1995. Cambridge: CUP, 1996.



EKLER

EK-1**ANKET****İLKÖĞRETİM OKULLARI BİRİNCİ KADEMEDE GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN ANKET**

Bu anket, sizin İngilizce öğretirken başvurduğunuz sınıf içi uygulamaları hakkında bilgi edinmek üzere hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır:

- A) Kişisel Bilgiler
- B) Öğrenme-Öğretme Süreci
- C) Sınıf Yönetimi

Anketi yanıtlarken herhangi bir sorunuz olursa, lütfen hiç çekinmeden sorunuzu anketi uygulayan arkadaşına yöneltiniz. Anketin amacına hizmet edebilmesi için **yanıtsız soru bırakmamanızı önemle rica ederiz.**

Anketin "Kişisel Bilgiler" bölümündeki bazı sorularda açıklama yapmanız gerekebilir; lütfen ayrılan yere açıklamanızı yazınız.

Anketin diğer iki bölümünde ise, maddeler halinde sıralanmış olan ifadeleri okuyup,

Kesinlikle Katılıyorum

Katılıyorum

Kararsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle Katılmıyorum

seçeneklerinden size en çok uyanını işaretleyiniz.

Zaman ayırdığınız ve yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederiz.

İlknur KARHAN

Istanbul Teknik Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Öğretim Görevlisi

A) Kişisel Bilgiler

1.Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm :

- İngiliz Dili Eğitimi
 İngiliz Dili Edebiyatı
 İngiliz Dil Bilimi
 Diğer

2. Yukarıdaki soruya yanıtınız "Diğer" ise,

a) Mezun olduğunuz bölümü yazınız:

.....

b) İngilizceyi nerede öğrendiniz?

.....

3."Eğitim Fakültesi" mezunu değilseniz öğretmenlik formasyonu aldınız mı?

- Evet Hayır

4. "İngiliz Dili Eğitimi" ile ilgili herhangi bir kursa devam ettiniz mi?

- Evet Hayır

Cevabınız "Evet" ise belirtiniz: (Milli Eğitim Bakanlığı seminerleri ve kursları, vb..)

.....

5. Çocuklara İngilizce öğretimi (Young Learners) konulu bir kursa veya seminere katıldınız mı?

- Evet Hayır

Cevabınız "Evet" ise belirtiniz:

.....

6.Kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yapmaktasınız?

.....

B) Öğretme-Öğrenme Süreci

	(A) Kesinlikle Katılıyorum	(B) Katılıyorum	(C) Kararsızım	(D) Katılmıyorum	(E) Kesinlikle Katılmıyorum
Derse Hazırlık ve Derse Başlama					
1. Dersi nasıl işleyeceğimi önceden planlıyorum.					
2. Ders saati içindeki etkinlikleri planlarken hangisinin ne kadar süre alacağını kestirebiliyorum.					
3. Dersi planlarken, (yazılı ve sözlü alıştırma, role play vb.) öğrenme-öğretme etkinliklerini nasıl sıralayacağımı bilemiyorum .					
4. Tüm öğrencilerin dikkatini çekmeden derse başlamıyorum .					
5. Dersin başında öğrencilerime derste neler yapacağımızı söylemiyorum .					
6. Daha önce öğrendiklerinin kısa bir tekrarını yaptırıyorum.					

	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Dersi İşleyiş					
7. Öğrendikleri İngilizce yapı ve sözcükleri yaratıcı bir biçimde kullanmalarını sağlıyorum .					
8. İngilizce yapı ve sözcükleri öğretirken öğrencilerin günlük yaşantılarından örnekler veriyorum.					
9. Ders anlatırken, beden dili ve mimik kullanmıyorum .					
10. Dersimi görsel olarak (resim, flash card, gerçek obje kullanmak ve/veya tahtaya çizmek vb. ile) destekleyemiyorum .					
11. Gerektiğinde teyp ve kaset kullanıyorum.					
12. Değişik başarı düzeylerindeki öğrencilere, yetenekleri ve düzeylerine uygun etkinlikler yaptırarak dersten kopmamalarını sağlıyorum .					
13. Belli öğrenciler derse ağırlıklı olarak katılırken diğerlerinin pasif kalmasına engel olamıyorum .					
14. Derste tekrar ve pekiştirme amaçlı etkinliklere pek yer vermiyorum .					
15. Derste öğrencilerden çok ben konuşuyorum.					
16. Düzeyleri sınıfın gerisinde veya ilerisinde olan öğrencilere nasıl yardımcı olacağımı bilemiyorum .					
17. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları (pair and group work) yaptıramıyorum .					
18. Mümkün olduğunca çok öğrenciyi derse katıyorum.					
19. Öğrenci ödevlerini, yanlışlarını gösterecek şekilde kontrol edemiyorum .					
20. Öğrencilerin, yazı, resim vb. gibi çalışmalarını sergilemelerini sağlıyorum .					
21. Öğrencilerime hep aynı türde ödevler vermiyorum .					
22. Dersi kısa bir özet ya da tekrarla bitiriyorum.					

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
İngilizce Öğretimi					
23. İngilizce öğretirken, şarkı, öykü, oyun vb. etkinlikler kullanıyorum.					
24. Şarkı, öykü, oyun gibi öğretim tekniklerini daha etkin bir biçimde nasıl kullanacağımı bilmiyorum .					
25. Öğretim materyali (kitap , alıştırma, kaset vb.) seçerken hangilerinin öğrencilerimin düzeyine daha uygun olacağını kestirebiliyorum.					
26. Kimi İngilizce yapılarını kavratmakta zorluk çekiyorum .					
27. Çocuklara nasıl İngilizce öğretilceği konusunda (Young Learners) mesleki eğitime ihtiyaç duymuyorum .					
28. Öğrencilerimin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirebiliyorum.					
29. Öğrencilerimin doğru ve akıcı konuşmalarına yardımcı olamıyorum .					
30. Öğrencilerimin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabiliyorum.					
31. Öğrencilerimin yazma becerilerini nasıl geliştireceğimi bilmiyorum .					
32. Sınıfta İngilizceyi doğru ve akıcı kullanabiliyorum.					
33. Dersi ağırlıklı olarak İngilizce işliyorum.					
34. İngilizcemizi geliştirmem gerektiğini düşünmüyorum .					

C) Sınıf Yönetimi

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
35. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları (pair and group work) gibi etkinlikler yaparken, sıra ve oturuş düzeninden kaynaklanan olumsuzluklara çözümler bulabiliyorum.					
36. Derste değişik etkinlikler yapmaya çalışırken sınıfı kontrol etmekte zorlanıyorum.					
37. Sınıf içi etkinlikleri nasıl yapacaklarını yeterince anlatamıyorum.					
38. Ders süresinin büyük bir çoğunluğu öğrenci anlaşmazlıklarını çözmeye çalışmakla geçiyor.					
39. Ders öğrenciler tarafından kesintiye uğradığı için, planladığım etkinlikleri yetiştirmekte güçlük çekiyorum.					
40. Ders süresinin önemli bir bölümünü öğrenme etkinliklerine ayırabiliyorum.					
41. Öğrencilerim sınıfta kendilerini güvende ve rahat hissediyorlar.					
42. Öğrencilerime İngilizce dersini sevdirebiliyorum.					
43. Kendimi bu yaşlardaki öğrenciye yakın bulmuyorum.					
44. Bu yaşlardaki öğrencilerin genel özelliklerini pek bilmiyorum.					
45. Öğrencilerimin sorunlu davranışlarına en kısa sürede çözüm buluyorum.					
46. Bu yaşlardaki öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmıyorum.					
47. Öğrencilerim ders dışındaki sorunlarını bana anlatmazlar.					
48. Öğrencileri yüreklendirmek için, ödül, övgü vb. gibi pekiştiricileri etkili bir biçimde kullanıyorum.					
49. Sınıf kurallarını öğretim yılı başında öğrencilerime benimsetiyorum.					
50. Öğrencileri nasıl susturacağımı bilemiyorum.					
51. Öğrencilerimin sorunlu davranışlarına nasıl çözüm getireceğimi bilmiyorum.					
52. Ne tür sınıf içi etkinliklerin daha çok hareket ve gürültüye yol açacağını, hangilerinin öğrencileri akademik çalışmaya sevkedeceğini önceden kestiremiyorum.					