**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# İLKOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ TEMEL DİL BECERİLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

**UĞUR KIRMIZI**
**17744015**

**TEZ DANIŞMANI**
**Dr. Öğr. Üyesi CEVDET ŞANLI**

**İSTANBUL**
**2021**

**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# İLKOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ TEMEL DİL BECERİLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

**UĞUR KIRMIZI**
**17744015**

**TEZ DANIŞMANI**
**Dr. Öğr. Üyesi CEVDET ŞANLI**

**İSTANBUL**
**2021**

**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# İLKOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ TEMEL DİL BECERİLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

**UĞUR KIRMIZI**
**17744015**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 01.02.2021**
**Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

| | Unvan Ad Soyad | İmza |
|---|---|---|
| **Tez Danışmanı** | **: Dr. Öğr. Üyesi Cevdet ŞANLI** | |
| **Jüri Üyeleri** | **: Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ** | |
| | **Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU** | |

**İSTANBUL**
**ŞUBAT 2021**

# ÖZ


**İLKOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ TEMEL DİL BECERİLERİ VE ÖĞRETİM PROGRAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**
**Uğur KIRMIZI**
**Ocak, 2021**

Bu araştırmada ülkemizde yıllardır tartışılmakta olan yabancı dil eğitiminin bir ayağı ilkokul İngilizce ders kitapları temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma, gramer ve diğer alıştırmalar) ile İngilizce öğretim programı bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın amacı; 2019-2020 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanan ilkokul İngilizce ders kitaplarının bu boyutlar etrafında verimliliğini veya eksik yönlerini ortaya koymaktır. Ayrıca yabancı dil ders kitaplarının kullanımına bağlı olarak öğretim üzerindeki olumlu ve olumsuz yönleri irdelenmiştir. Araştırma ders kitabı değerlendirme ölçeği ile yapılmış olup; ölçütlere karar verilirken ilgili alandaki çalışmalar incelenip araştırma problemine cevap verecek bir ölçek oluşturulmuş, son olarak da ölçme değerlendirme ve dil öğretimi alanlarında uzman akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak son hâli verilmiştir. Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi tekniği uygulanmış ve veriler bu teknikle elde edilmiştir. Sonrasında İngilizce öğretim programı ve ilgili ders kitapları içerik analiziyle incelenmiştir. Ölçekte dil becerileri ve öğretim programına ait toplam 15 kıstas kitaplardan örneklerle ayrı ayrı analiz edilmiş, her kitabın hangi kıstası karşılayıp hangisini karşılamadığı sebepleriyle açıklanmıştır. Her ders kitabının kullanılan formül sonucundaki puanları birbirine yakın çıkmış olup, puanları ifade ettiğimiz ölçeğin dört kategorisinden (kötü, orta, iyi, çok iyi) üçüncüsü olan iyi kategorisi içerisinde yer almışlardır. Son kısımda da her ders kitabının değerlendirmesi yapılmış; ilgililere ve alanda yapılacak çalışmalara önerilerle katkı sunmaya çalışılmıştır.



**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, İngilizce, ders kitabı, öğretim programı.

## ABSTRACT

### THE ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL ENGLISH TEXTBOOKS IN TURKEY IN TERMS OF BASIC LANGUAGE SKILLS AND THE CURRICULUM

**Uğur KIRMIZI**
**January, 2021**

In this study, primary school English textbooks in Turkey, a part of foreign language education being discussed in our country for years, were examined in the context of basic language skills (listening, speaking, reading, writing, grammar and other exercises) and the English curriculum. The purpose of the research is to reveal the efficiency and deficiencies of primary school English textbooks being in use since 2019-2020 academic year. Also depending on the use of foreign language textbooks, positive and negative aspects of tetbooks on teaching were examined. The textbook evaluation scale has been used in this study; before deciding the criteria on the scale, studies in the field were analyzed and a sample scale that may have answers to our research problem was created. After that, changes and corrections were made in line with the opinions of academicians in the fields of language teaching, assessment and evaluation, by doing that the scale took its final form. Document analysis technique which is one of the qualitative research methods was applied and the data were obtained by this technique. Afterwards, the English curriculum and the textbooks were analyzed within content analysis technique. A total of fifteen criteria in the textbook evaluation scale were analyzed separately with the examples from the books and whether the books met the criteria or not were explained accordingly. The scores of each textbook were close to each other and they were included in the *good* category which is the third of the four (*bad, average, good, very good*) of the scale in which we express the scores. In the last part, the results of each coursebook were discussed and the suggestions were made to other related parties and studies.



**Key Words:** Primary school, english, coursebook, curriculum.

# ÖN SÖZ

Lisansüstü eğitimim boyunca yardımlarını esirgemeyen ve her türlü kolaylık sağlayan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Cevdet Şanlı'ya tüm desteği için teşekkür ederim. Katkıları lisansüstü eğitimim ile sınırlı olmamakla beraber; sohbeti ve yakınlığı bu süreci kolaylaştırdı.

Tezimi hazırlama sürecinde sorularımı yanıtlayıp önerilerde bulunan ve bilgilerinden istifade ettiğim Hacettepe Üniversitesi emekli öğretim üyesi Prof. Dr. Özcan Demirel'e, Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Cem Balçıkanlı'ya ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden Prof. Dr. Mustafa Gündüz'e teşekkür ederim. Kendilerine saygım sonsuz olup; bu isimlerden katkı almak benim için çok faydalı ve önemliydi.

Lisansüstü eğitiminin bana en önemli katkılarından biri de bu süreçte tanıştığım Burak Baz olmuştur. Yardımları olmasaydı bu yolculuğum çok daha zor olurdu. Destek gördüğüm diğer bir arkadaşım da uzun yıllardır dostluğumun olduğu Salim Gönül'dür. Her ikisine yardımları ve arkadaşlıkları için minnettarım. Dostluğumuzun bâkî kalmasını gönülden temenni ederim.

Son olarak da üzerimde emeği olan aileme; öğretmenlerime, üniversite hocalarıma; arkadaşlarıma (bilhassa *"goodfellas"* ekibine) teşekkür ederim.

İstanbul; Ocak, 2021 Uğur Kırmızı

## İÇİNDEKİLER

**ÖZ** ..... iii
**ABSTRACT** ..... iv
**ÖN SÖZ** ..... v
**İÇİNDEKİLER** ..... vi
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... viii
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... ix
**KISALTMALAR** ..... xi
**1. GİRİŞ** ..... 1
1.1. Araştırmanın Arka Plânı ..... 1
1.2. Problem Durumu ..... 3
1.3. Araştırmanın Amacı ..... 3
1.4. Araştırmanın Önemi ..... 4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 4
1.6. Varsayımlar ..... 5
1.7. Tanımlar ..... 5
**2. KURAMSAL ÇERÇEVE** ..... 6
2.1. Ders Kitapları ..... 6
2.1.1. Yabancı Dil Sınıflarında Ders Kitabının Yeri ..... 7
2.1.2. Ders Kitabı Değerlendirme ..... 9
2.2. Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi ..... 12
2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Amaçlar ..... 16
2.3.1. İkinci Sınıf İngilizce Dersi Amaçları ve Hedefleri ..... 16
2.3.2. Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Amaçları ve Hedefleri ..... 17
2.3.3. Dördüncü Sınıf İngilizce Dersi Amaçları ve Hedefleri ..... 18
2.3.4. İkinci ve Üçüncü Sınıfta Öğretim Programıyla İlgili Hususlar ..... 19
2.4. İngilizce Öğretim Programı ..... 20
2.4.1. İngilizce Öğretimine Dair Önemli Hususlar ..... 21
2.5. 2023 Vizyon Belgesinde Yabancı Dil ..... 23
2.6. Türklerin Yabancı Dil Geçmişi ..... 24
2.6.1. Osmanlı Klasik Dönemde Yabancı Dil ..... 25
2.6.2. Osmanlı Modernleşme ve Tanzimat Döneminde Yabancı Dil ..... 27
2.6.3. Cumhuriyet Sonrası Yabancı Dil ..... 32
2.6.4. İlkokulda İngilizce Eğitiminin Başlaması ..... 36
2.7. İlgili Araştırmalar ..... 38
2.7.1. Ulusal Araştırmalar ..... 38
2.7.2. Uluslararası Araştırmalar ..... 40
**3. YÖNTEM** ..... 41
3.1. Araştırmanın Modeli ..... 41
3.2. Veri Kaynağı ..... 42
3.3. Veri Toplama Aracı ..... 43
3.4. Verilerin Toplanması ..... 46
3.5. Verilerin Analizi ..... 47
**4. BULGULAR** ..... 50
4.1. İkinci Sınıf İngilizce Ders Kitabı ..... 50
4.1.1. Öğretim Programı ..... 50

4.1.2. Dinleme ..... 56
4.1.3. Konuşma ..... 59
4.1.4. Okuma ..... 60
4.1.5. Yazma ..... 62
4.1.6. Gramer ..... 64
4.1.7. Diğer Alıştırmalar ..... 68
4.1.8. 2. Sınıf Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Sonuçları ..... 70
4.2. Üçüncü Sınıf İngilizce Ders Kitabı ..... 72
4.2.1. Öğretim Programı ..... 72
4.2.2. Dinleme ..... 76
4.2.3. Konuşma ..... 78
4.2.4. Okuma ..... 80
4.2.5. Yazma ..... 81
4.2.6. Gramer ..... 82
4.2.7. Diğer Alıştırmalar ..... 86
4.2.8. 3. Sınıf Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Sonuçları ..... 88
4.3. Dördüncü Sınıf İngilizce Ders Kitabı ..... 90
4.3.1. Öğretim Programı ..... 90
4.3.2. Dinleme ..... 94
4.3.3. Konuşma ..... 97
4.3.4. Okuma ..... 99
4.3.5. Yazma ..... 101
4.3.6. Gramer ..... 102
4.3.7. Diğer Alıştırmalar ..... 106
4.3.8. 4. Sınıf Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Sonuçları ..... 109
**5. SONUÇ VE ÖNERİLER** ..... 111
5.1. Sonuç ..... 111
5.1.1. Ders Kitaplarının Öğretim Programı Bağlamında Değerlendirilmesi ... 111
5.1.2. Ders Kitaplarının Dinleme Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi ..... 113
5.1.3. Ders Kitaplarının Konuşma Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi ... 113
5.1.4. Ders Kitaplarının Okuma Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi ..... 114
5.1.5. Ders Kitaplarının Yazma Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi ..... 115
5.1.6. Ders Kitaplarının Gramer Bağlamında Değerlendirilmesi ..... 115
5.1.7. Ders Kitaplarındaki Diğer Alıştırmaların Değerlendirilmesi ..... 116
5.2. Öneriler ..... 117
5.2.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler ..... 120
**KAYNAKÇA** ..... 121
**EKLER** ..... 137
**ÖZGEÇMİŞ** ..... 138

## TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1:** Osmanlı Modernleşme Dönemi Bazı Çeviri Eserler ..... 29
**Tablo 2:** İlköğretim Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri ..... 38
**Tablo 3:** Araştırmada İncelenen Kitapların Künyeleri ..... 42
**Tablo 4:** Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği ..... 45
**Tablo 5:** Ders Kitabı Puanı Hesaplama Formülü ..... 48
**Tablo 6:** Kitap Puanının İfade Karşılıkları ..... 48
**Tablo 7:** İngilizce Öğretim Programına Göre 2. Sınıftaki Hedef Beceriler ..... 50
**Tablo 8:** İngilizce Öğretim Programına Göre 2. Sınıftaki Etkinlik Türleri ..... 52
**Tablo 9:** Anadilde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 65
**Tablo 10:** Anadil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 65
**Tablo 11:** İkinci Dil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 66
**Tablo 12:** Biçimbirimlerin Doğal Edinim Sırası ..... 66
**Tablo 13:** 2. Sınıf Ders Kitabı Sonuçları ..... 71
**Tablo 14:** İngilizce Öğretim Programına Göre 3. Sınıftaki Hedef Beceriler ..... 72
**Tablo 15:** İngilizce Öğretim Programına Göre 3. Sınıftaki Etkinlik Türleri ..... 73
**Tablo 16:** Anadilde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 83
**Tablo 17:** Anadil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 83
**Tablo 18:** İkinci Dil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 84
**Tablo 19:** Biçimbirimlerin Doğal Edinim Sırası ..... 84
**Tablo 20:** 3. Sınıf Ders Kitabı Sonuçları ..... 89
**Tablo 21:** İngilizce Öğretim Programına Göre 4. Sınıftaki Hedef Beceriler ..... 90
**Tablo 22:** İngilizce Öğretim Programına Göre 4. Sınıftaki Etkinlik Türleri ..... 91
**Tablo 23:** Anadilde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 103
**Tablo 24:** Anadil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 103
**Tablo 25:** İkinci Dil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası ..... 104
**Tablo 26:** Biçimbirimlerin Doğal Edinim Sırası ..... 104
**Tablo 27:** 4.Sınıf Ders Kitabı Sonuçları ..... 109

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Şekil 1:** 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Hedef Becerilerin Dağılımı ..... 51
**Şekil 2:** Okuyup Çizme Alıştırması ..... 52
**Şekil 3:** Resimli Sözlük Hazırlama ..... 52
**Şekil 4:** 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Etkinlik Türlerinin Dağılımı ..... 53
**Şekil 5:** Eşleştirme Alıştırması ..... 53
**Şekil 6:** Bulmaca Alıştırması ..... 53
**Şekil 7:** Eş Köklü Kelimeler ..... 54
**Şekil 8:** Eş Köklü Kelimelerle Şarkı Alıştırması ..... 54
**Şekil 9:** Eş Köklü Kelimele Tekrarı ..... 55
**Şekil 10:** Eş Köklü Kelimelerle Şarkı ..... 55
**Şekil 11:** Unutma Eğrisi ..... 55
**Şekil 12:** Eş Köklü Spor Kelimeleri Alıştırması ..... 57
**Şekil 13:** Dinleyip Tekrar Etme ..... 58
**Şekil 14:** Dinleme Alıştırması ..... 58
**Şekil 15:** Eş Köklü Kelimeleri Okuma ..... 61
**Şekil 16:** Okuyup Eşleştirme Alıştırması ..... 61
**Şekil 17:** Okuyup Çizme Alıştırması ..... 62
**Şekil 18:** Kelime Bulmaca Alıştırması ..... 62
**Şekil 19:** Uygun Kelimeyi Yazma Alıştırması ..... 63
**Şekil 20:** Harfleri Tamamlama ..... 64
**Şekil 21:** Uygun Harfleri Yerleştirme ..... 64
**Şekil 22:** Resimli Sözlük Hazırlama ..... 69
**Şekil 23:** Yaka Kartı Hazırlama ..... 69
**Şekil 24:** Selamlaşmalarla İlgili Poster Hazırlama ..... 69
**Şekil 25:** Dinleyip Uygulama Alıştırması ..... 70
**Şekil 26:** Dinleyip Oyun Oynama ..... 70
**Şekil 27:** 3. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Hedef Becerilerin Dağılımı ..... 73
**Şekil 28:** 3. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Etkinlik Türlerinin Dağılımı ..... 74
**Şekil 29:** Unutma Eğrisi ..... 75
**Şekil 30:** Sıfatlarla İlgili Bir Dinleme Alıştırması ..... 77
**Şekil 31:** Bir Konuşmayı Dinleyip Tekrar Uygulama Alıştırması ..... 79
**Şekil 32:** Sayıları Eşleştirip Boyama ..... 80
**Şekil 33:** Aile Bireylerini Eşleştirme ..... 80
**Şekil 34:** Uygun Sıfatı Bulma Alıştırması ..... 81
**Şekil 35:** Sayıları Yazıp Oyun Oynama ..... 82
**Şekil 36:** Dinleyip Yazma Etkinliği ..... 82
**Şekil 37:** Aile Bireyleri Oluşturma ..... 87
**Şekil 38:** Resimleri Kesip Yapıştırma ..... 87
**Şekil 39:** Şarkı Söyleme Etkinliği ..... 88
**Şekil 40:** Resimli Hikâye Anlatma Etkinliği ..... 88
**Şekil 41:** 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Hedef Becerilerin Dağılımı ..... 91
**Şekil 42:** 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Etkinlik Türlerinin Dağılımı ..... 92
**Şekil 43:** Unutma Eğrisi ..... 93

**Şekil 44:** Dinleme, Tekrar Etme ve Uygulama Alıştırması ..... 95
**Şekil 45:** Ülkeler ve Milletleri Alıştırması ..... 96
**Şekil 46:** Yönler Alıştırması ..... 96
**Şekil 47:** Okuyup Diyalog Oluşturma ..... 98
**Şekil 48:** Dinleyip Emirleri Uygulama ..... 98
**Şekil 49:** Cümleleri Sıralama ..... 98
**Şekil 50:** Örneğe Benzer Diyalog Kurma ..... 98
**Şekil 51:** Benzer Diyalog Oluşturma ..... 100
**Şekil 52:** Eşli Diyalog Oluşturma ..... 100
**Şekil 53:** Soru Cevap Alıştırması ..... 100
**Şekil 54:** Sayıları Yazıyla Yazma ..... 101
**Şekil 55:** Temel Soruları Cevaplama ..... 101
**Şekil 56:** Öğrenilen Kelimeler İle Bulmaca Aktivitesi ..... 102
**Şekil 57:** Kukla Oluşturma ..... 107
**Şekil 58:** Hayalî Karakteri Konuşturma ..... 107
**Şekil 59:** Dinlenen Komutu Uygulama ..... 108
**Şekil 60:** Nesnelerle Diyalog Oluşturma ..... 108
**Şekil 61:** Şehirlerle İlgili Oyun ..... 108
**Şekil 62:** Nesnelerle Diyalog Oluşturma ..... 108

## KISALTMALAR

**ADOÇP :** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
**CEFR :** Common European Framework
**MEB :** Millî Eğitim Bakanlığı
**TFT :** Tüm Fiziksel Tepki

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Araştırmanın Arka Plânı

Dil iletişimin temel bileşenidir. Dünyada farklı coğrafyalardaki toplumlar tarafından kullanılan birçok dil olmasına rağmen tam sayısı hâlâ bilinmemektedir fakat 3.000 ile 3.500 dilin vârolduğu belirtilmektedir (Dilaçar, 1968). İnsanlar arasında iletişim için ortak bir dil kullanma ihtiyacı tarih boyunca vardır. Yabancı dil bilgi ve becerisi, günümüzde olduğu gibi geçmişte de diplomatik, bilimsel, ekonomik vb. alanlarda uluslararası işbirliği için önkoşul ve bu yolları açmak için adeta bir anahtar olmuştur (Genç, 1999, 16).

Toplumların modernleşme ve çağa ayak uydurma çabalarıyla eş zamanlı olarak yabancı dil bilmenin önemi de artar. Ülkemizin konumu, bölge ilişkileri ve dünya ekonomisindeki yeri ve diğer benzer sebeplerden ötürü sınırları dışındaki olaylardan kopuk bir hayat sürmesi beklenemez. Bu birlikteliğin yerine getirilmesinde de sağlıklı iletişim; ortak bir dil gereklidir. Uluslararası etkileşimin gittikçe artmakta olduğu bugünkü dünyamızda ise ortak bir dilin kullanımı her zamankinden daha önemli hâle gelmiştir. Günümüzde İngilizce bu görevi alarak dünyada en yaygın konuşulan dil konumundadır (British Council & TEPAV, 2013, 10). İngilizcenin bu rolü üstlenmesine giden süreci Crystal (1997, 120) şöyle özetlemiştir:

> "17. ve 18. yüzyıllarda İngilizce, öncü koloni millet olan Britanyalıların, 18. ve 19. yüzyıllarda yine endüstri devriminin lideri Britanya'nın diliydi. 19. yüzyıl sonlarında ve 20. yüzyıl başlarında önemli ekonomik güç ABD'nin dili oldu. Sonuç olarak yeni teknolojiler yeni dil fırsatları getirirken İngilizce toplumun bütün parçalarını (basın, yayın, reklam, sinema, seslendirme, ulaşım ve iletişim) etkileyen endüstrilerde ilk sırayı aldı".

Yaşayan binlerce dil arasında gösterilen ve farklı kıtalarda en çok kullanılan dil olma özelliğinin yanı sıra gelişmiş ülkelerin sürekli gelişen teknolojisi ve dünyanın bilim alanında yapılmış olan çalışmalarının yarısının İngilizce yazılmış olması, 21.yüzyılda bilgiye ulaşabilme noktasında İngilizceyi en önemli iletişim dili hâline getirmiştir (Broughton ve diğ., 2003). İngilizceyi dünyanın çeşitli televizyon kanallarında konuşan politikacılardan duyabilir, seyahat ettiğiniz herhangi bir konumda İngilizce tabelalar ve reklamlar görebilir, yabancı bir otele ya da restorana girdiğinizde

İngilizce konuşarak anlaşılabilirsiniz ve restoranda önünüze İngilizce dilinde bir menü konabilir (Crystal, 1997, 2).

Sözü edilen bu gelişmeler sonucunda tüm dünyada büyük bir bilgi patlaması olmuş, son otuz kırk yıl içerisinde üretilen bilgi, insanlık tarihinin daha önceki dönemlerinde üretilen toplam bilgi kadar olmuştur (Gedikoğlu, 2005). Thomas (1996) "dünyadaki bilginin depolanmasında ve transferinde İngilizcenin önemli bir araç olduğunu ve elektronik postaların %70'inin, bilgisayarların %80'inin, tüm bilgi işlemlerinin ise %85'inin İngilizce olduğunu vurgulayarak diğer yabancı diller arasında İngilizcenin önemini" belirtmiştir.

Bütün bu gelişmelerin yanı sıra herhangi bir yeni dil bilmenin ve öğrenmenin insan üzerinde olumlu birçok etkisi vardır. Genç ve Kaya (2011, 21)'ya göre "yabancı dil, öğrencilerin kişilerle olan iletişiminin gelişmesini sağlar". Bilimsel düşünmenin temeli olan sorgulayıcı ve eleştirel düşünen bir birey hâline getirir. Yabancı dil öğrenme bireyin, kültürel varlığının kapılarını araladığından, kendi kültürüyle yabancı kültür arasında karşılaştırmalar yaparak farklı bakış açıları edinmesinin yanı sıra özellikle gençlerin kişiliğinin oluşması sürecine katkıda bulunur (Sayın, 1993). Okullarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%98.4) birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekle birlikte, Almanca ve Fransızca ise birinci yabancı dil olarak fazla tercih edilmemekte (%1.6) daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (Genç, 1999, 307).

Bu hususlar doğrultusunda tüm dünyada yabancı dil öğretimi konusunda sürekli araştırmalar yapılmaktadır. Gelişen teknoloji ve araştırmalar sonucunda dilin öğretiminde yeni sistemler ve materyaller ortaya konmaktadır. İngilizce öğretiminde de farklı yaklaşım ve teknikler olup, ders kitapları en önemli yardımcı materyallerdendir. Aktın (2005, 2)'a göre "ders kitapları öğrencilerin yetişmesinde devreye giren birinci sınıf kaynaklardır ve en çok okunan kitaplar arasında yer alır". Araştırmamızın ilerleyen bölümlerinde de bahsettiğimiz üzere ders kitapları eğitime ülke çapında belli oranda standart getirerek öğretim sürecini ve hatta öğretmeni etkilemektedir.

Bu sebeple bilhassa ülkemizde sürekli değişen ve gelişen ders kitapları bitmeyecek bir araştırma konusu olmaktadır. Ders kitaplarının önemi yadsınamaz bir gerçektir fakat bilinmelidir ki dil öğrenmek çok boyutlu ve tek bir yöntem ya da materyalin işe

yaramayacağı bir alandır. Ders kitapları bu boyutlardan sadece bir tanesidir. Bu araştırmada da bilhassa ders kitapları üzerinde durulacaktır. İlkokul İngilizce ders kitaplarının öğretim programındaki bazı boyutlarla ve temel dil becerileriyle olan ilişkisi incelenecektir.

### 1.2. Problem Durumu

Günümüzde 2. sınıftan itibaren verilen İngilizce eğitiminin kalitesi ülkemizde hâlâ tartışılagelmektedir. Bu probleme bir çözüm olarak da ders kitapları birçok kez değiştirilmiştir. Bununla birlikte İngilizce öğretim programlarında da değişimler olmuş, ders kitapları öğretim programına uyumlu hâle getirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma, ders kitaplarının temel dil becerilerinin yanında İngilizce öğretim programı ile de uyumunun ne derece olduğunu ortaya koymaya yöneliktir.

*"İlkokul İngilizce ders kitapları öğretim programı ve temel dil becerileri ile ne kadar uyumludur?"* sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Ders kitabı, öğretmen ve öğretim programı örgün eğitimin temel bileşenleridir (Oruç, 2009, 1152). Bu araştırmada da bu temel bileşenlerden ders kitabı ve öğretim programı üzerinde durulmuştur. 2019 yılında yayınlanan ve ilkokulda kullanılmaya başlanan ders kitaplarının (2.3.ve 4.sınıf) güncellenen İngilizce öğretim programı ile ne derecede örtüşmekte olduğu incelenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında temel dil becerilerinin öğretiminin çağdaş yaklaşımların ve araştırmaların bulgularını ne kadar yansıttığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

İngilizce öğretim programında temel dil becerileri, yöntem ve teknikler sınıf kademelerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin; ilkokul 2 ve 3. sınıfta, temel dil becerilerinden konuşma ve dinlemeye önem verilirken 4. sınıfta çok sınırlı okuma ve yazma becerisi de devreye girer ve buraya kadar yapılacak okuma, yazma faaliyetleri çok basit ve kelime düzeyinde olmalıdır. Bu ve benzeri diğer ölçütlerle oluşturulan ders kitabı değerlendirme ölçeğiyle bahsi geçen sınıfların ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme biçimlerine, yaş ve seviyelerine uygunluğu; ne gibi eksikliklerin olduğu, nelerin uygun olup nelerin uygun olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

## 1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde İngilizce ders kitapları sıklıkla değişmekte, verilen eğitimin yeterli olup olmadığı tartışılmaktadır. Bu süreçte de bilimsel verilerin ortaya konarak konuyla ilgilenenlere rehber olması gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde çeşitli kademelerdeki İngilizce ders kitaplarının incelenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bunların bir kısmı öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anket gibi araçlarla toplanmış verilerin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri çeşitli ders kitabı değerlendirme ölçütleri bağlamında incelenmiştir. Çalışmaların bir kısmı da ders kitaplarının içeriklerini bazı ögeler (kültür, cinsiyet ögeleri) açısından incelemiştir. Bahsedilen bu araştırmalar çalışmanın ilerleyen bölümlerindeki "*İlgili Araştırmalar"* kısmında detaylarıyla verilmiştir. Fakat öğretim programı ve kitaplar arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterince çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca çalışmanın örneklemini oluşturan ders kitapları 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır ve bu kitapları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma ile mevcut öğretim programı ve ders kitapları belirlenen ölçekle incelenerek araştırma problemine cevap bulmak amaçlanmıştır.

## 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan ilkokul İngilizce ders kitaplarıyla sınırlıdır.
- Araştırmada incelenecek olan öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19/01/2018 tarih ve 15 sayılı kararıyla güncellenen İlkokul (2-4. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programıdır.
- Araştırma, sonuçlara ulaşmak için geliştirilen değerlendirme ölçeğindeki ölçütlerle sınırlıdır.
- Ortaya çıkan veriler araştırmacının (İngilizce öğretmeni) gözlemleri ve yorumlarıyla sınırlıdır.
- Bulgular her kademedeki kitabın örneklem olarak seçilen ilk 3 ünitesiyle sınırlıdır. (Örneklem seçiminin gerekçesi *"Yöntem"* bölümünde açıklanmıştır.)

## 1.6. Varsayımlar

- Araştırma sonuçları kitapların ilk 3 ünitesi ile sınırlı olup kalan üniteler içerik sayısı, dil becerilerine ait aktivitelerin dağılımı, yöntem, tasarım vb. konular açısından değişiklik göstermemektedir.
- Alan uzmanlarının görüşleri ve onaylarıyla (program geliştirme ve yabancı dil eğitimi alanındaki iki akademisyen) oluşturulan ders kitabı değerlendirme ölçeğinin geçerliliği uygundur.

## 1.7. Tanımlar

*İlkokul:* 8 yıllık ilköğretimin ilk kademesini oluşturan 4 yıllık okullardır. İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır, ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir (MEB, 2014, 8). Özetle 6-10 yaş aralığındaki çocukların öğrenim gördükleri okullardır.

*Öğretim Programı:* Öğrencilerin belirli bir dersle ilgili hem okul içi hem de okul dışı yaşantılarında kazanmaları planlanan becerilere ilişkin tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009, 6).

*Ders Kitabı:* Ders kitabının tanımı ve özellikleri konusunda Kast ve Neuner (1994, 8'den aktaran aktaran Kab, 2012, 10) şu özellikleri saymaktadır:

> "Dersin hedeflerini sunar ve öğretim malzemesi bu hedeflere uygun olarak seçilir, düzenlenir, değerlendirilir. Bunların yanısıra ders kitapları; dersin yöntemini, aşamalarını, çalışma biçimlerini, öğrenci ve öğretmen davranışlarını belirler. Materyal seçimini ve kullanımını düzenleyerek dersin hedeflerine erişilip erişilmediğinin kontrol edilmesini sağlar".

# 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Ders Kitapları

Ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde "her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser" olarak tanımlanmıştır (Demirel, Kıroğlu, 2008, 2). Başka bir ders kitabı tanımında Cunnigsworth (1995, 7); "Öğrenci ihtiyaçları ile ilgili olarak önceden belirlenmiş amaç ve hedefleri sağlayan kaynak" demiştir.

Ders kitapları eğitim öğretim sürecinin en önemli araçlarındandır. İçerdikleri aktiviteler, okuma parçaları, görseller, şekiller, grafik ve tablolarla birçok mesajın aktarımını kolaylaştırabilirler. Bu sebeple hem fiziksel bakımdan hem içerik bakımından kitapların tasarımı önem arz etmektedir. Kitapların iyi hazırlanması öğretimde hedeflenen kazanımlara ulaşmada önemlidir (Demirel, 1999a, 150).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) her türlü kademede okutulacak ders kitaplarının ne kapsamda ve hangi ölçütlere göre olması gerektiğini yönetmelikle ortaya koymuştur. Ders kitapları bu yönetmelikte esaslara göre bakanlığa bağlı Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 6.maddesinde ders kitaplarının nitelikleri şöyledir:

> "Ders kitapları;
> a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
> b) Bilimsel hata içermez.
> c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.
> ç) Reklam niteliğinde ögeler içermez.
> d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
> e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır".

### 2.1.1. Yabancı Dil Sınıflarında Ders Kitabının Yeri

Bir İngilizce ders kitabı; içerdiği aktiviteler, örnekler, projeler, görevler ve görsel malzemeler gibi öğrenme ve öğretme etkinlikleriyle; dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir materyal olarak tanımlanabilir (Byrd, 2001, 415). Bir sınıfta öğretmenden sonra ders kitapları en önemli ikinci role sahiptir, öğrencilerin önemi üçüncü basamakta hatta temel sürecin dışında bile gösterilebilir (Davison, 1976).

Ders kitapları yabancı dil derslerinin de olmazsa olmaz materyallerindendir. Eğitimdeki yerini tam olarak kavrayabilmek adına bu başlıkta önce faydalarına daha sonra da yanlış kullanıldığında sebep olabilecek olumsuz özelliklerine değinilmiştir.

Öncelikle sağladıkları yararlardan bahsetmek gerekirse; ders kitapları neyin nasıl öğretileceğini gösterdiklerinden içerik ve değerlendirme açısından eğitim sürecinde eşitliği sağlar (Abdelwahad, 2013). Örneğin yapılacak bir merkezî sınavın müfredatı ders kitabı sayesinde standart hâle gelir. Bu faydayla eğitimde fırsat eşitsizliğinin üstesinden gelinebilmesine yardımcı olur.

Kitapların eğitim sürecinin aktörlerinden her tür ve kademedeki öğretmenler için de çeşitli faydaları vardır. Meslekte yeni öğretmenleri yönlendirir ve tecrübeli olanların da egzersiz, proje gibi yaratıcı etkinlikler yapmalarına rehber olurlar (Crawford, 2002, 81). Kitaplar sayesinde öğretmenler sınıf içi ve dışındaki etkinlikleri daha verimli kullanırlar. Yapılacak etkinliklerde zaman tasarrufu sağlanır.

Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde de ders kitapları yoğun şekilde kullanılır. Dil öğrenen kişilerin öğrenim sürecinde dile maruz kalmaları gerekmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin hedef dili günlük yaşamlarında kullanmaları için çok az şansları vardır (İnal,2006). Dolayısıyla okul ortamı ve eğitim materyalleri bu gerekliliği sağlamada daha önemli hâle gelmektedir. Ders kitapları da bu rolde önemli yer tutar. Türk öğrenciler İngilizce öğrenmek için öğretmenlerine ve ders kitaplarına bağlıdır çünkü okulları dile maruz kalmak adına tek yerdir (Ersöz, 1990, 2).

Cunnigsworth (1995, 7)'e göre de ders kitabının olumlu yönleri şöyle sıralanabilir:

> "1- Yazılı ve sözlü materyallerin sunumu için bir kaynaktır.
> 2- Öğrencilerin iletişimsel becerileri ve uygulamaları için etkinlik kaynağı oluşturur.
> 3- Öğrencilerin dilbilgisi, kelime ve telaffuz bilgileri için başvuru kaynağıdır.
> 4- Sınıf içi dil etkinlikleri için teşvik ve fikir kaynağıdır.
> 5- Öğrenim hedefleri önceden belirlenmiş bir izlencedir.
> 6- Bireysel öğrenme çalışmaları için bir kaynaktır".

Ders kitaplarının sağladığı diğer faydalardan maddeler hâlinde kısaca şöyle bahsedebiliriz:

-- Öğrencilerin okul dışında da içeriklerinden faydalanmalarını ve ne kadar gelişme gösterdiklerini belirleyip eksiklerini gözden geçirmelerini sağlarlar.

-- Öğretilecek olan konuları sıra ve düzene koyarak ders müfredatı için çerçeve oluştururlar.

-- Öğretmenlere ve öğrencilere ödev, proje gibi sınıf dışı faaliyetlerde de yardım ederler.

-- Öğrenciler için konu tekrarı ve bilgileri gözden geçirme olanağı vererek öğrenilenlerin kalıcılığını sağlarlar.

-- Farklı coğrafya ve kültürlere ait bilgi ve görsel sunarlar böylelikle öğrencilerin dünya görüşleri artar, dünyayı farklı bakış açısıyla ve eleştirel olarak düşünürler.

-- Taşınabilir olduklarından pratik ve kolay ulaşılırlar.

-- Diğer bazı materyallere göre ucuzdurlar.

Yukarıda saydığımız tüm faydaların yanında ders kitaplarının kullanımında ortaya konan olumsuz görüşler de vardır. Türkiye'deki yabancı dil sınıflarında da ders kitapları yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yoğun kullanım bazen olumsuz sonuçlara da sebep olabilir. Bu durumdan İnal (2006) şöyle bahsetmektedir:

> "Türkiye'deki mevcut İngilizce dil öğretimi uygulamalarında ders kitaplarına aşırı derecede bağlılık vardır bu da etkili eğitim öğretim süreci üzerinde doğal olarak olumsuz bir etki bırakır. Çoğu okulda ders kitapları etkili bir dil öğretim programı için tek gerekli kaynak olarak görülür. Dolayısıyla kötü bir ders kitabı seçimi dersin başarısız olarak uygulanmasıyla sonuçlanabilir. Kitaplarla ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri çok sınırlıdır ve yeterli bir ders kitabı değerlendirmesi, analizi ve zenginleştirme çabaları nadiren yapılmaktadır".

Ülkemizde son yıllarda yabancı dil eğitim öğretim sürecinde ve bunun sonucu olarak da ders kitaplarında sık sık değişiklikler olmuştur. Öyle ki, son dönem araştırma konularında örneklem olarak seçilen bazı İngilizce ders kitapları artık

kullanılmamaktadır. Örneğin bu araştırmada incelenen kitaplar 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Bilinmesi gereken şu ki; bütün öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarına tamamıyla cevap veren bir ders kitabı yoktur (İnal, 2006). Bu konuda Cunningsworth (1984, 6) de şöyle demiştir:

> "Hiçbir ders kitabı belirli bir öğretim şekline tamamen cevap vermez. Öğretmen kitabın doğru kullanımı için kendi yöntemini bulup gerekirse onu uyarlamak zorundadır. Bu nedenle bütün gereklilikleri karşılayan mükemmel kitabı aramaktan ziyade kitabın sunduğuyla öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları arasında orta yolu bulmalıyız".

Öğretmenlerin de kitaplar konusunda farklı görüş ve kullanım önerileri olabilir. Bir öğretmenin ders kitabında avantaj olarak gördüğü şeyi farklı bir öğretmen dezavantaj olarak görebilir (Graves, 2000, 175). Bu farklılık öğretmenin tecrübesi, eğitim ortamı, öğretme biçimi ve öğrenci yeterliliği gibi faktörlerden kaynaklanır. Öğrencilerin yaşları ve kademeleri aynı olsa da yetişme ortamları, sınıf mevcutları ve geçmiş öğrenmeler gibi bazı sebeplerden ötürü ders kitabı aynı etkiyi göstermeyebilir.

Allwright (1982) yine ders kitaplarının olumsuz etkileri konusunda şöyle bahseder:

> "Ders kitapları esnek değildir ve yazarlarının genellikle pedagojik, psikolojik, dilbilimsel tercihlerini ve önyargılarını yansıtırlar. Bunun yanı sıra dolaylı olarak öğrenciler üzerinde başka dil hedefleri ve bileşenleri empoze edebilirler. Öğretmenlere de hedeflere uygun olmayan öğretim yaklaşımları sunarak eğitim ortamını etkileyebilir. Bu nedenle ders kitapları dil öğrenme ve öğretme metotlarını, tekniklerini ve süreçlerini etkileyerek kontrol eder. Dahası kitabın basımını yapan firmanın sermaye çıkarlarına ve suistimaline bağlı olarak birçok kitaptaki pedagojik ilkeler çelişkili, ters hatta çağ dışı olabilir".

Sonuç olarak ders kitapları vazgeçilmez bir materyal olsa da doğru kullanımı çok önemlidir. Sağladığı tüm faydalara rağmen hedeflere uygunluğu konusunda düzgün bir seçim yapılmazsa dil öğrenenler ve öğretmenler üzerinde olumsuz etki bırakabilir. Eğitim öğretim sürecinde ders kitaplarını Graves (2000, 175-176)'in şu cümleleriyle özetleyebiliriz:

> "Ders kitabının nasıl bir materyal ya da araç olduğunu anlamamız için onu bir müzik aletiyle örneğin piyanoyla karşılaştırabiliriz. Piyano müziği üretmenizi sağlar fakat kendi başına yapamaz. Müzik sizin vasıtanızla ortaya çıkar. İyi bir parça çalmak da pratik ve alışkanlık gerektirir. Ne kadar yetenekliyseniz müzik de o kadar güzel olur. Piyano tek başına müziği çalmadığı gibi ders kitabı da dili öğretmez. Belki de öğretmenlerin sadece müzisyen olmaları değil bazen piyanoyu akort eden kişi bazen bestekâr bazen de orkestra şefi olması gerekir".

### 2.1.2. Ders Kitabı Değerlendirme

Eğitim ortamında materyallerin etkisi önemlidir. En yoğun kullanılan materyallerin başında gelen ders kitaplarının seçimi de bu nedenle önem arz eder. Kitap gibi ticarî materyaller seçilirken programın hedef ve amaçlarıyla uyumu önemlidir ayrıca hem dilin hem öğrenmenin doğası konusunda hem de öğrenenlerin davranışları, inanç ve

tercihleri ile tutarlı olmalıdır (Nunan, 1991, 209). Kitapların verimliliği, uygunluğu veya eksik noktaları değerlendirilmeleri sonucunda ortaya çıkar. Bu yüzden öğrencilerin ihtiyaçlarını da göz ardı etmeden kitapların öğretim programının amaç ve hedeflerini ne derece yansıttığını ortaya koymak için dikkatli bir kitap seçimi gereklidir (Mohammedi, Abdi, 2014).

Kitap değerlendirme, eğitimin kalitesini yükseltmenin önemli bir yoludur (AbdelWahab, 2013). Öğretmenlerin ders kitabı seçmelerine fayda sağlamak adına ve kitap değerlendirmesine yol gösterecek kontrol listeleri oluşturmak amacıyla kullanım yoğunluğuna bağlı olarak ders kitapları üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Abdelwahad, 2013; Byrd, 2001; Demir & Ertaş, 2014; Skierso, 1991; Williams, 1983). Ders kitaplarının etkililiğini ve uygunluğunu değerlendirmek için bu araştırmaların dayandığı birçok değerlendirme ölçütleri vardır. Genellikle bu ölçütlerin kategorileri; ders kitaplarının fiziksel özellikleri, dil içerikleri, tasarım/organizasyon, dil becerileri, aktiviteler ve kültürel etmenler şeklindedir. Dil öğreniminde ortaya çıkmakta olan çağdaş yaklaşımlar, yöntem ve teknikler de bu ölçütlerin tekrar tekrar kontrol edilip düzenlenmesini gerektirmektedir. Yeni metotların ortaya çıkmasıyla kitapların içerik ve diğer özellikleri de değişir. Örneğin günümüzde tercih edilmeyen gramer-çeviri (grammar-translation) metodunda dilbilgisi kalıpları ve çeviri alıştırmaları önemliyken iletişime dayalı dil öğrenme metodunda dilbilgisi kuralları ayrı bir konu olmak yerine konular içinde iletişim odaklı öğretilmelidir. Bu da ders kitabının değişime uğraması anlamına gelir. Ayrıca ölçülmek istenen boyuta göre çok çeşitli ölçütler ortaya konmalıdır. Örneğin bir ders kitabının dil becerileri boyutunu hatta bazen konuşma veya dinleme gibi tek bir boyutunu değerlendirmek, kitaplardaki kültür ögeleri gibi çeşitli etmenleri incelemek veya öğretim programının öngördüğü yeterlilikleri belirlemek için birbirinden çok farklı kontrol listeleri gerekmektedir.

Ders kitaplarının değerlendirilmesi sayesinde kitaplardaki güçlü ve zayıf yönler ortaya konup; güçlü yönleriyle en verimli kullanım sağlanır ve zayıf noktalar da uyarlanır veya diğer kitaplardakilerle yer değiştirebilir (Cunningsworth, 1995, 14). Öğretmenler kitapların eksik yönlerini tespit edip gerekli düzenlemeleri yapabilirler. Çeşitli değerlendirme ölçütleri sayesinde kitapları ve etkinlikleri karşılaştırarak bilgi ve tecrübeleri artar. Değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki katkısı konusunda Hutchinson (1987) şöyle demektedir:

> "Materyal değerlendirmenin farkındalık oluşturmayı sağladığı çeşitli yollar vardır. İlk olarak dil ve öğrenimin doğası konusunda öğretmenlerin mevcut varsayımlarını gözden geçirmelerini sağlar. Bu yöntemle öğretmenler sınıflarında olup bitenin farkında olurlar. Materyal değerlendirme böylelikle öğretmenlerin teorik bilgileri ve uygulamaları arasında daha iyi bir uyum sağlamalarına yardımcı olur.
>
> İkinci olarak materyallerin değerlendirilmesi, öğretmenleri önceliklerini belirlemeye mecbur kılar. Bir kitabın öğrenme/öğretme ortamının bütün gerekliliklerini sağlaması beklenemez. Bir ders kitabı içerik ve dil alanlarında tercih edilebilirken, diğer bir alanda daha uygun başka bir kitabın alıştırmaları olabilir. Öğretmenlerin hangi kriterin daha önemli olduğuna karar vermesi gerekir.
>
> Üçüncü olarak materyallerin öğrenme/öğretme ortamına getirdiği katkılara bakmaktan ziyade, mevcut durumun materyallere ne gibi katkı sağlayabileceğini görmek için öğretmenler eldeki imkânlardan fayda sağlamaya çalışabilirler. Böylelikle öğretmenler hem materyallerden hem de mevcut öğrenme/öğretme ortamından en verimli duruma ulaşabilirler".

Materyallerin değerlendirilmesi sürecinde Griffiths (1995, 50'den aktaran Arıkan, 2008, 21) incelemeye ışık tutacak en önemli soruları şu şekilde belirtmiştir:

- "Materyal öğrenme için ortaya konan amaçlarla uyumlu mu?
- Materyal öğrenci merkezli mi?
- İnteraktif öğrenmeyi sağlıyor mu?
- Sosyo-kültürel olarak uygun mu?
- Cinsiyete karşı duyarlılık var mı?
- Güncel mi?
- Söz dağarcığı ve girdi kademeye uygun mu?
- Yaş seviyesine uygun mu?
- Merak uyandırıcı ve görsel olarak ilgi çekici mi?
- Gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi?
- Kullanımı kolay mı?
- Kültür farkındalığı ne seviyede"?

Kitap değerlendirme birçok farklı yöntemle uygulanabilir. Cunningsworth (1995) *kullanım öncesi, kullanım esnası ve kullanım sonrası* olmak üzere bu yöntemleri 3'e ayırmıştır. En çok kullanılan yöntemlerden biri kullanım öncesinde yapılan değerlendirmedir. Bu yöntemde kitap konusunda bilgi ve tecrübe eksikliği olabilir dolayısıyla bu değerlendirmede kararlar varsayımlar üzerinden oluşmaktadır. Bu yöntemin yoğun bir şekilde tercih edilmesine rağmen zorlayıcı olduğu söylenebilir.

Kitabın kullanımı esnasında yapılan değerlendirme deneyimlere dayalıdır. Kitap öğrenme/öğretme ortamında kullanıldığından değerlendirme varsayımlardan ziyade tecrübeler sonucunda olur. Ayrıca öğrenenlerin hedefleri ve ihtiyaçlarına ne derece uyum sağladığı ortaya konur ve eksiklikler belirlenir; kitabın değiştirilip değiştirilmeyeceği saptanır.

Kullanım sonrası değerlendirmede de kitabın verimliliğinin ve etkililiğinin boyutu ortaya konur. Bu kullanım sonrası yöntemden Ellis "deneye dayalı (empirical)" ya da "geçmişe yönelik (retrospective) değerlendirme" diye bahsetmiştir (Ellis 1997, 41'den aktaran Hopa, 2019, 30). Bu yöntemle daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları doğrulanabilir, eksik yönler üzerinde düzenlemeler yapılabilir veya materyal tamamen reddedilir. Bu değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğrenim sürecinde ne yaptıkları, ne tercih ettikleri ve ne öğrendikleri gibi çeşitli konularda birçok veri toplanır.

Değerlendirme yayınevlerine, editörlere ve kitap yazarlarına da yarar sağlar. Ürünlerinin verimliliğini artırmak adına editörler de materyallerini değerlendirirler (Amrani, 2011). Konuyla ilgili uzmanların yaptıkları tez, araştırma raporu, makale ve kitap gibi yayınlar sayesinde diğer kitapları öğrenebilir, içeriklerinin analizi yardımıyla bilgi sahibi olurlar. Kendi materyallerini bu sonuçlar doğrultusunda geliştirerek eğitimin gelişmesine onlar da bu sayede yardımcı olurlar.

Sonuç olarak değerlendirme eğitimin kalitesini artıran ve devam eden bir süreçtir (AbdelWahab, 2013). Materyaller konusunda söz sahibi birçok kişiye katkı sağlar. Sürekli güncellenmekte olan kitaplar ve diğer materyaller için de güncel araştırmaların yapılarak değerlendirilmeleri gerekmektedir.

### 2.2. Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi

Philips (1999, 5) "çocuk ya da genç öğrenenler diye adlandırabileceğimiz *young learners* teriminin örgün eğitimin ilk yılından 11-12 yaş dönemine kadar olan dönemi kapsadığını" belirtir. İlkokulda yabancı dil eğitimi konusundaki 1997 eğitim reformu sürecinde eğitim fakültelerinin yabancı dil bölümlerinde de değişiklikler yapılmıştır ve böylelikle aday öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardım etmek için "çocuklara yabancı dil öğretimi" adında yeni bir ders oluşturulmuştur (Gürsoy ve diğ., 2013, 61). O yıldan itibaren ilk kez ilkokul müfredatına giren yabancı dil dersi üzerine yapılan araştırmaların sayısı da artmaya başlamıştır.

1960'dan beri birçok Avrupa ülkesinde yabancı dil öğrenimi ilkokul seviyesinden başlar ve dil eğitiminin bugünkü çocuk pedagojisinde en önemli hususlardan biri olduğu belirtilir (Ak, 2016, 4). Çocuklara yabancı dil öğretimi alanında yapılan bazı

çalışmalarda 15 yaşından önce çocukların anadillerinin dışında bir yabancı dil öğrenmelerinde bireysel farkların minimum seviyede olduğu ve yabancı dil öğrenmedeki başarının yaş ile doğru orantıda olduğu ifade edilmektedir (Johnson, Newport, 1989; Demirezen, 2003). Benzer bir görüş ortaya koyan Haznedar (2003)'a göre "yabancı bir dilin öğrenilmesi üzerine yapılan bazı araştırmalar; erken yaşlarda öğrenilmeye başlanılan anadilin yanı sıra eş zamanlı öğrenilen yabancı bir dilin bilişsel ve kavramsal açıdan hem daha kolay öğrenildiğini hem de daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur". Bu noktada dil gelişiminden bahsedilenin ne olduğunu açıklamak gerekir ki; bu konuda Baz (2019) "uzun süreler tekrar edip öğrendiği kelimeleri birbiriyle ilişkilendirerek cümleler kurabilmenin, duygu ve düşünceleri anlatabilmenin, etrafında olan biteni, konuşmaları ve yazıları anlayabilmenin çocuğun dil gelişimini ifade ettiğini" belirtir. Bu görüşlerin de ortaya koyduğu üzere dil öğrenimi erken yaşlarda daha kolay gerçekleşmekte ve çocukların seviyesine uygun araçların seçilmesi gerekmektedir. Çünkü 5 yaşındaki çocuk ile 10 yaşındaki çocuğun yapabilecekleri arasında çok fark vardır (Scott, Ytreberg, 1990, 1).

Okul yaşantısına ilkokul basamağıyla adım atan çocuk hayatında bambaşka bir döneme girer. Bilgi ediniminin ve sosyalleşmenin yoğun biçimde arttığı bu evrede çocuğun hayatı şekillenmeye başlayarak yaşamında temel atılır. Tüm bu özelliklerinden ötürü de en çok dikkat edilmesi ve üzerinde duyarlılıkla durulması gereken eğitim basamağıdır (Akdağ, 2009; Safran, 2008). Yabancı dil öğretimi çocukların yaş gruplarına, sahip oldukları seviyeye ve ilgi alanlarına uygun olan materyallerle gerçekleştirilmeli ve bu süreç içerisinde kazandırılmak istenen yabancı dil oyunlarla, şarkılarla ve farklı etkinliklerle kazandırılmalıdır (Mirici, 2001). Çünkü bu yaştaki çocukların beklentileri, ilgi alanları, ruhsal ve zihinsel gelişimleri yetişkinlerden farklıdır. Fiziksel hareketlerden, oyunlardan, şarkılardan, kes-yapıştır-boya ve benzeri aktivitelerden hoşlanırlar, buna karşılık uzun süre oturup ders dinlemekten sıkılırlar. Dikkat süreleri kısadır. Dil öğrenimini oyun ve benzeri aktivitelerle daha çabuk edinirler. Philips (1999, 7) çocuklara öğretim yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlardan şöyle bahseder:

- “Aktiviteler çocukların anlayabileceği seviyede yeterince basit olmalıdır.
- Verilen görev yeteneklerine uygun olmalı; yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlamaya yönelik, başarma duygusunu hissettiren ve aynı zamanda ufuk açıcı olmalıdır.
- Aktiviteler çoğunlukla sözlü olmalı, zaten çocuklarda dinleme aktiviteleri sınıf içi faaliyetlerde önemli yer tutar.
- Yazma aktiviteleri küçük çocuklarda az seviyede kullanılmalı. 6-7 yaşındaki çocuklar kendi dillerindeki yazma faaliyetlerinde henüz yeterli değillerdir”.

Gürsoy ve diğerleri (2013, 62) de çocukların bu yaştaki eğitimi konusunda dikkat edilmesi gereken özellikler konusunda şuna değinmişlerdir:

> “Sınırlı dil bilgileri olmasına karşın çocukların anlamı bağlamdan (içerikten) edinebilme kabiliyetleri vardır. Konuşkandırlar, böylece iletişime dayalı konulara ilgi duyarlar özellikle bir de eğlence sınıf atmosferinin içindeyse. Eğlenceyi ve eğlendirici aktiviteleri severler bu yüzden odak noktasının biçimden ziyade anlamda olduğu oyunlar, şarkılar, ilginç aktiviteler katılımı artırabilir. Görsel düşünürler ve kinestetiktirler. Uygulamalı egzersizler, görsel olarak desteklenen fiziksel aktiviteler dil öğrenimlerini destekler. Bilişsel gelişimlerinin erken evrelerinde olduklarından dolaylı öğrenmeden keyif alırlar. Çocukların analitik, hipotetik düşünme becerileri gelişmediği için doğrudan öğretim fayda sağlamaz”.

İnsanlar ilgi alanlarına göre farklı yöntemlerle en iyi şekilde öğrenirler ve herkese uygun bir öğretim yöntemi yoktur. Örneğin; Sümen (2008, 41) “öğrencileri öğrenme biçimlerine göre üç gruba ayırmıştır; görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler ve kinestetik/dokunsal öğrenenler”. Her öğrencinin kendine has öğrenme biçimi olmasına rağmen çoğunun ağırlıklı olarak bu üç gruptan birine ait olduğunu belirtir. Dolayısıyla çocuklara seviyelerine göre öğretim yapılırken yöntemler olabildiğince çeşitlendirilmeli böylelikle uygun ortam sağlanarak öğrenmeleri kolaylaştırılmalıdır. Böylelikle motivasyonları artar ve derse karşı olumlu tutum geliştirirler.

Yetişkinler için ortaya konan öğretimdeki kurallar çocukların seviyelerine uygun olmayabilir. Sınıf içerisinde rahat hissetmeleri, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişim kurmaktan çekinmemeleri ve hata yapmaktan korkmamaları gerekir. Çocuk herhangi bir konuda görünce, işitince, söyleyince, yazınca, okuyunca, düşününce, hissedince, tasavvur edince, çizince, tadınca, koklayınca, bir şeyler yapınca, faal olunca; kısaca yaparak, yaşayarak, öğrenme olayına katılarak öğrenir (Özcan, 1997, 27’den aktaran Hisar, 2006, 9).

İnsanlardaki yaşa bağlı bu farklı gelişim özelliklerinin eğitimde dikkate alınması ve sürecin ona göre plânlanması gerekir. Demirezen (2003, 5) “dil öğrenimi sürecinde ister anadil ister yabancı dil öğrenimi olsun, ciddiye alınması gereken ve yaşa bağlı, somut olarak kanıtlanabilen bazı kritik dönemlerin olduğunu ve bu dönemler, aile-okul-çevre tarafından yeterli düzeyde işlenmezse, hem anadil hem de yabancı dil öğrenimi ile ilgili çalışmalarda büyük sorunlar ortaya çıkabileceğini” belirtir.

Bölümün başında da belirttiğimiz kritik yaş evresi konusunda Demirezen (2003, 6) şöyle der:

> "İnsan beyninde 18 milyar kadar nöron öğrenme işi ile uğraşır. Beyinde oluşmaya başlayıp yerleşik düzene geçen işitme-konuşma-dinleme-anlama merkezleri bûluğ çağı süresince beynin sağ veya sol yarımküresine odaklanır (lateralization); odaklanma bûluğ çağı sonrasında tamamlanır. Bu nedenle bazı kişiler sol yarımküre denetimli (cerebral dominance), bazıları da sağ yarımküre denetimli olurlar. Sağ elini kullananlarda sol beyin yarımküresine, sol elini kullananlarda sol beyin yarımküresine işitme-konuşma-dinleme-anlama beceri odakları kalıcı olarak yerleşir. Bu kalıcı yerleşim bûluğ çağı sonunda yaklaşık en geç 13. yaşta tamamlanır. İşte bu odaklanmanın tamamlanması bitmeden bir yabancı dili öğrenmeye başlayan öğrenciler o yabancı dili hiç zorlanmadan rahatlıkla o dili anadili olarak yazan konuşan kişilerin beceri düzeyinde öğrenebilirler. Bu olayın fizyolojik, biyodilbilimsel, dilbilimsel, nörolojik ve nörodilbilimsel bir gerçeklik olduğunu kanıtlayan bazı varsayım, kuram ve yaklaşımlar üretilmiştir".

Kritik yaş dönemi konusundaki bu tespite Dursun (1999, 11) da benzer olarak şunları demiştir:

> "Ergenlik yaşına gelen bir kişi öğrendiği dil hakkında teori geliştirecektir. Bu da dilin doğal yönden öğrenilmesini engelleyecek, buna karşılık bir sisteme dayandırılarak, bilinçli bir kurallar sistemi, bir gramer eğitimi ile dil öğrenilecektir. Bu yüzdendir ki yetişkinlerin bir dili doğal yolla öğrenebilme olanağı çok azdır".

Bu sebeplerden ötürü takrîben 12-13 yaşından itibaren beynin sinir dokuları esnekliğini yitirmeye başladığından sadece dil edinimi süreci değil çocuğun herhangi bir şeyi öğrenme durumu da önceki döneme göre yavaşlayabilir; bir dili edinmeye veya öğrenmeye bûluğ çağı sonrası başlayanlarda sesletim (pronunciation) ve büklümleme (intonation) mükemmel olmamakta, hâlbuki önce başlayanlarda istenilen mükemmelliğe erişilebilmektedir (Demirezen, 2003, 8).

Telaffuz konusunda Tokdemir (1992, 18-19) de benzer görüşler ileri sürmüştür.

> "Çocukların yabancı dili çoğunlukla ana dilleriymiş gibi aksansız telaffuz edebildikleri bir gerçektir. Yabancı bir dili yetişkin iken öğrenenlerde ise aksansız telaffuz edinimini gösterenler %6-8'i geçmemektedir. İşte bu olgu insanlarda da yabancı dil öğrenme konusunda "kritik dönem" faktörünün rol oynadığı kanısını kuvvetlendirmektedir. Yetişkin, psikolojik gelişimini tamamladığı içindir ki hiçbir zaman yabancı dil telaffuzunda mükemmelliğe erişememektedir".

Yukarıda saydığımız gerekçelerden ötürü denilebilir ki; yabancı dil edinimi ilkokul başından 13-15 yaşlarına kadar çok daha verimli geçmektedir ve bu döneme has öğretim yöntem ve teknikleri uygulandığında öğretimden çok daha iyi sonuçlar alınabilir. Aksi takdirde ileriki yaşlarda verim azalmakta hatta düzeltilmesi zor problemler (telaffuz gibi) ortaya çıkmaktadır.

Bütün bu görüşlerle beraber anadilin iyi bilinmemesi, anadiline vâkıf olunmaması bir yabancı dil öğreniminde önemli engellerden biridir. Bu sebeple öncelikle anadil

eğitiminin tam olması ve anadili dil becerileri gelişmiş olması şartıyla yabancı dil eğitiminin daha iyi olacağı düşünülmektedir.

## 2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Amaçlar

Şüphe yok ki bugünün toplumundaki ekonomik, politik ve sosyal gelişimin anahtarı Türk vatandaşlarının uluslararası seviyede etkili biçimde iletişim kurma yeteneğine bağlıdır ve İngilizcedeki yeterlilik bu süreçteki temel faktördür (MEB, 2018a, 4). MEB'e bağlı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğin 5.maddesinde yabancı dil öğretiminin amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

> "*MADDE 5* – (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;
>
> a) Dinleme-anlama,
>
> b) Okuma-anlama,
>
> c) Konuşma,
>
> ç) Yazma
>
> becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır".

### 2.3.1. İkinci Sınıf İngilizce Dersi Amaçları ve Hedefleri

İlkokul İngilizce dersi öğretim programında (MEB, 2018a) belirtildiği üzere; 2. sınıf kademesinde öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları İngilizce dersinde temel amaçlardan biri derse karşı olumlu tutum geliştirmektir. Aksi takdirde yıllar sürebilecek ve ilerleyen kademelerde de devam edecek derse karşı bir ilgisizlik oluşabilir. Bu kapsamda, dersin temaları çocukların ilgi duydukları ve günlük hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri konulardan seçilip eğlenceli aktivitelerle (oyun, şarkı, drama vb.) öğretilmelidir. Örneğin bu ilgiyi oluşturmadaki bir husus da araştırmamızda da incelemiş olduğumuz eş köklü (cognates) kelimelerdir. Bu kelimelerle (pizza, balloon, panda vb.) öğretime başlamak çocukların ilgisini artırmaktadır.

2. sınıf kademesinde İngilizce dersinin amaçlarından ve yöntemden öğretim programında (MEB, 2018a) şu şekilde bahsedilmektedir:

> "İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri önemlidir. 2. sınıf İngilizce Öğretim Programı bu gereksinim üzerine kurulmuş olup programın esas hedefi öğrencilerde yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır. 2. sınıfın temaları renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücut ve evin eşyaları ile ilgili temel sözcükleri içermektedir. Öğrencilerin bu temel sözcükleri öğrenmesinde İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurmaları hedeflenmektedir. Buna ilaveten selamlaşma, kendini tanıtma, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin eğlenceli görsel ve işitsel araçlarla, zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla hedef dili öğrenmeleri beklenmektedir. Bağlam olarak öğrencilerin yakın çevrelerini oluşturan sınıf, lunapark, ev ve okul gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir. Bu programda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin yanı sıra resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca on sözcüğü geçmeyen okuma ve yazma etkinlikleri, ders dışı faaliyetler olarak (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları vb.) kullanılmaktadır".

Ayrıca 2.sınıf kademesinde öğrenciler giriş (A1) düzeyinde öğrenim görürler. Bu düzeyde öğretimin hedefleri de programda şu şekilde belirtilmiştir:

> "**Temel Düzey Kullanıcı**
>
> **Giriş veya Keşif Düzeyi (A1) Ortak Yeti Açıklamaları**
>
> Öğrenciler sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) sorabilir ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa öğrenci basit biçimde iletişim kurabilir".

### 2.3.2. Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Amaçları ve Hedefleri

3. sınıftaki İngilizce öğretiminde göze çarpan temel husus; hedeflerin 2. sınıftakilerin üzerine kurulmuş olmasıdır. Bunun dışında yine eğlenceli aktivitelerle öğretimin yapılması hedeflenmiş ve temaların günlük hayatla ilişkili olmaları istenmiştir. İlkokulda beklendiği üzere dil becerilerinden dinleme ve konuşmaya ağırlık verilmesi ve iletişimsel odaklı bir yöntemin uygulanması diğer hususlardır. Bu kademede ayrıca ürün ortaya koymaya yönelik aktivitelerin öneminden bahsedilmiştir.

Öğretim programında (MEB, 2018a) 3. sınıf İngilizce öğretimi ile ilgili amaç ve yöntemlerden kısaca şöyle bahsedilmiştir:

> "3. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, 2. sınıfta hedeflenen kazanımların üzerine kurulmuş olup, esas hedefi 2. sınıf öğretim programında yer alan konuların genişletilerek öğrencilerin İngilizceyi sınıf içi ve dışındaki ortamlarda kullanmalarını sağlamaktır. 3. sınıfın kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılan temalar selamlaşma, aile ve akrabalık ilişkileri, duygular, oyunlar ve oyuncaklar, evin bölümleri, yaşanılan şehir, taşıtlar, hava durumu ve doğa olarak belirlenmiştir. Bu temalar aracılığıyla öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli olan nesne, mekân ve varlıklarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin temel işlevleri yerine getirebilmek için eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlar, zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla hedef dili kullanmaları planlanmıştır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ağırlıklı olarak kullandığı iletişimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu iletişimsel yöntemler programa resimli sözlükleri kullanma, şarkı söyleme, boyama ve kesme yapıştırma gibi oyun temelli etkinliklerle yansıtılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları projeler ve ders dışı kısa, basit okuma-yazma etkinlikleriyle öğrendikleri dili üretim odaklı olarak kullanmaları amaçlanmıştır".

Yine 3.sınıf kademesinde öğrenciler de 2. sınıf gibi giriş (A1) düzeyinde öğrenim görürler. Bu düzeydeki hedefler de programda şu şekilde belirtilmiştir:

> "**Temel Düzey Kullanıcı**
>
> **Giriş veya Keşif Düzeyi (A1) Ortak Yeti Açıklamaları**
>
> Öğrenciler sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) sorabilir ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa öğrenci basit biçimde iletişim kurabilir".

### 2.3.3. Dördüncü Sınıf İngilizce Dersi Amaçları ve Hedefleri

4. sınıf programında da yine önceki kademelerde vurgulanmış olan iletişim odaklı yaklaşım, dinleme ve konuşma becerisine ağırlık, temaların günlük hayatla ilişkisi, ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar gibi hususlar bulunmaktadır. Diğer kademelerden farklı olarak okuma ve yazma becerisine yönelik faaliyetlerin artmakta olduğu ve alıştırmalarda kelime bazından cümleye geçişin daha çok olduğu görülmektedir.

4. sınıf İngilizce öğretim programında (MEB, 2018a) bu kademeyle ilgili amaçlardan ve öğretim sürecinden şu şekilde bahsedilmiştir:

> "İlkokul İngilizce eğitiminde öncelikli amaç çocukların İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu nedenle 4. sınıfta yapılması planlanan tüm etkinlikler çocukların ilgi alanlarına, sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine uygun olarak tasarlanmıştır. Başardıkları her etkinlik yoluyla öğrencilerin özgüvenlerini, motivasyonlarını ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutumlarını artırmaları amaçlanmıştır. 4. sınıfın kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılan temalar; yiyecekler ve içecekler, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, meslekler, giysiler, fiziksel ve kişisel özellikler, ülkeler ve milliyetlerdir. Bu temalar aracılığıyla öğrencilerin ilgili temel sözcükleri doğru sesletimleriyle öğrenmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca dil işlevleri olarak; izin istemek, rica etmek ve bunlara uygun şekilde cevap vermek, temel ihtiyaçlarını belirtmek, basit komutlar vermek, yapabildiklerini ve yapamadıklarını söylemek, rutin faaliyetlere ilişkin konuşmak, yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı faaliyetlerden bahsetmek ele alınmıştır. Bu işlevleri gerçekleştirirken öğrencilerin daha önceden öğrendikleri sözcük ve yapıları yeni öğrendikleriyle harmanlayarak kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. 4.Sınıf öğretim programı ağırlıklı olarak konuşma ve

dinleme becerilerine odaklı ve etkin dil kullanımına dayalı bir biçimde tasarlanmış olup aynı zamanda hedef yaş grubunun ilgi ve becerilerine uygun faaliyetler ile desteklenmiştir. Hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için tasarlanan etkinlikler özellikle dinleme ve konuşma becerisi odaklıdır. Programda yer alan etkinlikler; oyunlar, şarkılar, canlandırmalar, boyama, kesme-yapıştırma ve resim etkinliklerinin kullanıldığı iletişim ve dil üretimini esas alan çalışmalardır. Dolayısıyla, etkinlik tasarımında görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyaller kullanarak zenginleştirilmiş sınıf ortamlarının sağlanması planlanmıştır. Sınırlı okuma ve yazma etkinlikleri özellikle proje ve portfolyo çalışmalarında kullanılmıştır. Öğrencilerin, sınıf içinde öğrendiklerini sınıf dışındaki yaşantılarına aktarabilmelerine olanak sağlayan yapılandırmacı bir yaklaşım hedeflenmiştir. "Benden-evrene" ilkesi bağlam kurgulamasında öncelikli rol oynamış, Programı oluşturan tema ve işlevler sarmal bir yapı ile tasarlanmıştır".

4. sınıf kademesindeki öğrenciler de 2. ve 3. sınıf gibi giriş (A1) düzeyinde öğrenim görürler. Bu düzeyde öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlar da programda şu şekilde belirtilmiştir:

"**Temel Düzey Kullanıcı**

**Giriş veya Keşif Düzeyi (A1) Ortak Yeti Açıklamaları**

Öğrenciler sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) sorabilir ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa öğrenci basit biçimde iletişim kurabilir".

### 2.3.4. İkinci ve Üçüncü Sınıfta Öğretim Programıyla İlgili Hususlar

İngilizce öğretim programının revize edilme sebeplerinden birinin de İngilizce dersinin 2. sınıfa kadar inmesiyle oluşan program güncelleme ihtiyacı olduğunu daha önce açıklamıştık. Bu sebeple öğretim programı içeriğinde bu kademelere bilhassa vurgu yapılmış ve 2. ve 3. sınıf düzeyinde programı uygulama önerileri adında bir başlık açılmıştır (MEB, 2018a). Bu başlıktaki uygulama önerileri şu şekildedir:

"• Bilinenden bilinmeyene doğru gidiniz. Özellikle Türkçe ve İngilizcede ortak olan sözcüklerden yararlanarak derse başlayınız (Örneğin doctor, zebra, lemon vb.). Çocukların sevdiği ve bildiği medya ve kültür ögelerine de öncelik veriniz.

• Çocuklara İngilizcenin kolay ve çok zevkli olduğunu hatırlatınız.

• Çocukların yaptıkları hataları anında düzeltmeyiniz. Ancak bu hataları not ederek ve kendiniz doğrusunu sık sık kullanarak sınıfa hatırlatınız.

• 2. Sınıf Öğretim Programı'nda gerek sözcük gerekse yapı çeşitleri en az seviyede tutulmuştur. Bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi, öğrencilere yaptırılan etkinliklerle İngilizceyi sevdirerek motivasyonlarını ve dile olan ilgilerini artırmaktır. İkincisi ise içerikten çok iletişime ağırlık vermektir. Dolayısıyla derslerde etkinlikler eğlenceli ve öğretici geçiyorken öğrencilerle soru-yanıt ve tekrar kullanım yoluyla iletişim kurmaya gayret ediniz.

• Öğretim Programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanılmalıdır. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlatınız ve öğrenmelerin kalıcılığını desteklemek için daha önceki etkinlik şarkı ve kelimeleri kullanınız.

• Öğrencilere sık sık evlerinde ailelerine öğrendikleri şarkıları söylemelerini öneriniz. Velilerle görüşerek çocuklarını yüreklendirmelerini ve onları takdir etmelerini hatırlatınız.

• İngilizce konuşurken *headlines* kullanmaya özen gösteriniz (Bir fikri veya mesajı iletmek için yalnızca birkaç içerik sözcüğünü kullanmak ki çoğunlukla nesnelerin vurgu ve tonlama ile zenginleştirilerek isimlendirilmesi yoluyla olur.). Örneğin

Are you thirsty? Water? / Are you having fun?

Take out your crayons. Your crayons! / It's easy, isn't it? Easy, huh?

• 2 ve 3. Sınıf Öğretim Programlarında 4 temel beceriden okuma ve yazma öğretimi geliştirilmesi gereken hedefler arasında değildir. Öğrencilerin İngilizce defterleri olmamalıdır. Öğrenciler şarkı sözlerini dinleyerek ve tekrar ederek öğrenmelidir. Şarkı sözlerini veya sözcükleri öğretmek için okuma ve yazma yolu seçilmemelidir.

• Öğretmenin sesli okuması bu düzey öğrenciler için ilgi çekicidir. Onlara şarkı sözlerini dahi dramatizasyon ve jest-mimik kullanarak, tonlayarak, taklit ederek ve vurgulamalara dikkat ederek okuyunuz.

• Üniteler/temalar arasında geçiş akıcı olmalıdır. Her ne kadar sırayla gidilecek olsa da bir sonraki ünite/tema önceki ünitede/temada öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece birbirlerine entegre edilmelidir.

• Kültürel farkındalıklara dikkat ediniz. Bunu yaparken eğitimsel ve kültürel olarak çocuklarda yanlış davranış ve alışkanlıklar oluşturabilecek etkinlik ve hareketlerden uzak durunuz".

## 2.4. İngilizce Öğretim Programı

Öğretim programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri ve davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2003). Bir diğer tanımıyla; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması plânlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2017, 6).

19/01/2018 tarihli ve 15 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kararıyla kabul edilen İlköğretim İngilizce öğretim programında (MEB, 2018a) temel felsefe, genel hedefler, değerler eğitimi, test ve değerlendirme yaklaşımı, müfredat yapısı başlıkları olup kısaca öğretim programının değişiminin gerekçelerinden ve çağdaş yaklaşımlardan bahsedilmiştir.

Program değişimine gerekçe olarak, yüksek kaliteli bir İngilizce eğitimi sağlamak için derslerin periyodik olarak gözden geçirilmesi, bunu sağlamak için de güncel ve etkili bir öğretim programı hazırlanması gerektiği sebep gösterilmiştir. Dahası eğitim sistemimizdeki değişiklikler sonucunda da (örneğin 8+4 modelinden 4+4+4

modeline geçiş ve İngilizcenin 2.sınıf kademesine inmesi vs.) programın değişikliğe uğramasının gerekliliği belirtilmiştir.

Programda erken okul terkini azaltmak, dijital beceriler kazandırmak gibi genel hususları bir kenara koyarsak İngilizce öğretimine dair tespit edilen önemli noktalar aşağıdaki başlıkta maddeler hâlinde sıralanmıştır.

### 2.4.1. İngilizce Öğretimine Dair Önemli Hususlar

- Sınıfta iletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.

- Ana dil kullanımı tamamen yasak değildir fakat çok gerekli durumlarda kullanılabilir. (Örneğin karışık yönergeleri ve zor kavramları açıklarken.)

- İngilizcenin rolü; ihtiyaçları ve istekleri iletmek, fikirleri ve düşünceleri dile getirmek, ilişkiler kurmak olduğundan, öğretim programı dil öğrenimine iletişimsel olarak yaklaşır.

- Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) (ing: CEFR) dilde akıcılığı, yeterliliği ve belleği desteklemek için öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirme ihtiyaçlarını bilhassa vurgulamaktadır (Council of Europe, 2001). Buna uygun olarak da öğretim programı, dil kullanımının gerçek hayat durumlarının olduğu iletişim ortamında olması gerektiğini belirtir.

- Çeşitli kademelerdeki tüm öğrencilerin hepsinin ihtiyacına cevap verecek bir dil öğretim metodu yoktur. Öğrenenlerin dile çalışılması gereken bir konu olarak odaklanmalarından ziyade İngilizceyi bir iletişim yolu olarak görmelerini sağlamak için eylem odaklı yaklaşımdan da (action oriented approach) yararlanılarak birçok tekniğin bir arada olduğu eklektik (seçme) yöntem benimsenmiştir. Bu sebeple tüm sınıf etkinliklerinde İngilizcenin kullanımı önemlidir böylelikle öğrenenler iletişimsel yeterliliği (communicative competence) sağlamaya çalıştıkları için onları dil sınıfı öğrencileri olarak değil de dili kullananlar olarak görmek gerekir (Council of Europe, 2001).

- ADOÇP dil öğrenmeyi hayat boyu süren bir iş olarak gördüğünden erken yaşlardan itibaren dile karşı olumlu bir tutum geliştirmek gereklidir. Bu nedenle program da öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerinin desteklendikleri ve rahat hissettikleri eğlenceli, motive eden bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlar.

- İngilizcenin iletişim amacına uygun olarak özgün materyaller, drama, rol yapma ve benzeri uygulamalı aktiviteler gerçekleştirilir.

- 2. ve 3. sınıflarda konuşma ve dinleme becerilerine önem verilir. Okuma ve yazma daha sonraki kademelerde ilerleyerek devreye girer.

- Dil öğrenenler eşleri, arkadaşları ve öğretmenleri arasında gerçek iletişim ortamı gerektiren aktivitelerde yer alırlar, örneğin bir materyaldeki bilgiyi tekrar edip ezberlemek yerine (kitaptaki bir diyaloğu sırayla okumak veya kelime listesini ezbere saymak gibi) grup şeklinde bir oyun oluşturarak sınıf arkadaşlarıyla oynayabilirler.

- İletişimsel yeterliliğin temeli olan öğrenci özerkliği (learner autonomy) ve problem çözme becerilerinin gelişimi için her kademede uygun öğrenme aktiviteleri yapılır.

- Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için diğer alanlarda olduğu gibi İngilizcede de materyallerin öğrencilerin gerçek hayatlarıyla ilişkili olmaları gerekir.

- İngilizcenin gerçek hayatla ilişkisini ortaya koymak için sınıf materyalleri ve öğretme araçları mümkün olduğunca gerçek nesnelerden sağlanır.

- Öğrenciler yaş, özellik, gelişim periyodu ve öğrenme stratejisi gibi değişkenler dolayısıyla farklıdırlar ve öğretim programı tüm bu boyutları hesaba katar. Örneğin; konu, içerik, bağlam, bilişsel seviye, değerlendirme, dil becerileri vs…

- Programın önemli boyutlarından biri de öğrenciler üzerinde olumlu sınav etkisi (washback effect) bırakmayı amaçlamasıdır. Bu amaç öğrencilerin geniş ve zengin bir yelpazede öğrenme stratejilerinden faydalanmalarını sağlamak için oluşturulmuştur, diğer bir deyişle sınav baskısı yüzünden bir öğrenme biçiminin diğerlerine baskın olmaması adına (sadece çoktan seçmeli sorulara odaklanmak gibi) öğretim programı bazı stratejilerin yoğun biçimde kullanımından sakınmaktadır.

- ADOÇP'de de vurgulandığı üzere çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanır. Bunların çoğunluğu süreç odaklı ve alternatif tekniklerdir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini de takip edebilmelerine olanak sağlayan bireysel ölçme değerlendirme yöntemleri de vardır. Bunların da dışında öğrenci başarısını nesnel bir şekilde ölçmeyi sağlayan yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar (quizzes), ev ödevleri ve projeler gibi formal değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir.

- 2. ve 3. sınıflarda dönem sonu sınavları uygulanmaz onun yerine İngilizceye karşı olumlu tutum ve güdü oluşturmak için sınıf içi ve sınıf dışı görevlerle süreç değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılır. 4. sınıftan itibaren öğrencilerin İngilizce yeterliliğini ölçmek için dönem sonu sınavlarıyla beraber süreç değerlendirmeye yönelik faaliyetler uygulanır.

- Bütün değerlendirme türleri, süreç ve ürün odaklılar da dâhil olmak üzere, dört dil becerisini (sınıf seviyesine uygun olarak) içermelidir. Öğrencilerin öğrenme türlerini ve bilişsel özelliklerini de dikkate alarak çeşitlilik göstermeli, programdaki öğrenme ve öğretme metotlarıyla tutarlı olmalıdır. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanması gereken bu ölçme ve değerlendirme araçları; öz değerlendirme ve geri dönüt içermeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve gelişim sağlamalarına yardımcı olmalıdır.

### 2.5. 2023 Vizyon Belgesinde Yabancı Dil

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, [05.08.2020]) MEB'in eğitimde beş yıllık bir süre içinde yapmayı plânladığı çalışmaları içermektedir. Belgede bahsedilen başlıklardan biri de yabancı dil eğitimidir.

Bu başlıkta 2023 Vizyon Belgesi'nde yabancı dil eğitimiyle ilgili plânlananlar özetlenmiştir.

Belgenin yabancı dil başlığında temel olarak 3 hedef belirlenmiştir:

1) Ülke genelinde yabancı dil eğitimi; seviye ve okul türlerine göre uyarlanacak.
2) Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanacak.
3) Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltilecek.

Vizyon belgesinin içeriğinde ise bu temel hedefler doğrultusunda yapılacaklar açıklanmıştır. Açıklananların özeti şu şekildedir:

a. İlkokullardaki yabancı dil eğitimini oyun tabanlı olacak; şarkılar, interaktif etkinlikler ve hikâyeler ile desteklenecektir.
b. Farklı okul türleri ve programlarına göre çocukların öncelikle gereksinim duyduğu beceriler geliştirilecektir.
c. İngilizce öğrenimi çevrimiçi ve mobil teknolojilerle desteklenecektir.
d. Öğretim kademelerindeki çocukların özellikleri dikkate alınarak kullanılan yöntemler çeşitlendirilecektir.

e. Öğretim programlarının ülke sathında tek tip uygulanmasından vazgeçilecektir.
f. Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacaktır.

Belgede görüldüğü üzere yabancı dil eğitiminde temel dil becerilerine, yöntem ve programın çeşitliliğine, dijital içeriklerin kullanımına vurgu yapılmıştır.

## 2.6. Türklerin Yabancı Dil Geçmişi

Ülkemizde yabancı dil geçmişini incelerken Osmanlı klasik dönemi, modernleşme dönemi ve cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere gelişmeleri üç ana başlık altında inceleyebiliriz. Çünkü bu başlıkta bahsedeceğimiz gelişmelerin de gösterdiği üzere eğitimde köklü değişiklikler bu dönemlerde olmuştur. Örneğin Demirel (1999b, 16) "Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimin bir kamu ödevi olarak yürütülmesinin Tanzimat'tan sonra olduğunu belirterek bu dönem eğitiminin ayrı bir başlıkta olması gerektiğini" söyler.

Bu bölümde Osmanlı kuruluş döneminden itibaren yaşanan gelişmelerden bahsedilmiştir. Sezer (2003, 178)'e göre "eski Türkler olarak anılan Hunlar, Göktürkler ve Uygurların kendi dilleri dışında başka bir toplumun dilini öğrenip öğrenmediklerine dair fazla bilgiye rastlanmamakta sadece yakın ilişki içerisinde oldukları komşuları Çinlilerin dillerini bildikleri düşünülmektedir". Daha sonra Türklerin Karahanlılar (932-1212) zamanında Müslümanlığı kabul etmeye başlamasıyla Türk-İslâm kültürünün doğduğunu, zamanla da Arapçanın Türk dili karşısında üstün duruma geldiğini bilmekteyiz (Demircan, 1988, 18).

Türkler ile ilgili bu şekilde ifadeler olsa da bazı diğer belgeler Türklerin İslam öncesinde komşularının dillerini, hatta mensup oldukları dinlerin (Budizm, Maniheizm vb.) eserlerini o günün Türkçesine tercüme ettirdiklerini göstermektedir. Özellikle Uygur döneminde ortya konulan ve Türkoloji sahasında *Türkish Turfan Text* olarak ünlenen eserler tercüme faaliyetlerinin çok yoğun olduğunu göstermektedir (Ercilasun, 2004).

Osmanlı'nın kuruluşundan sonraki yabancı dil konusundaki gelişmeler bu başlıkta kronolojik olarak açıklanmıştır. Yabancı dil serüvenimizden bahsedilirken yükseköğretimdeki gelişmelere değinilmemiştir. Bunların dışında ilkokullardaki yabancı dil eğitimine de ayrı bir başlık altında değinilmiştir.

### 2.6.1. Osmanlı Klasik Dönemde Yabancı Dil

Türkler Asya'dan Ortadoğu'ya gelip burada bin yıllık hâkimiyet kurmalarıyla Arapça, Farsça yanında üçüncü bir "ana İslamî dil" oluşturdular (Lewis, 2000, 80). Daha önce değişik alfabe kullanmış olan Türklerde artık Arap alfabesi ile yazılan, Arapça ve Farsçadan oldukça çok kelime devşirilmiş olan yeni bir Müslüman Türkçesi ortaya çıktı (Balcı, 2006, 9). Ortaya çıkan bu Osmanlı Türkçesinin Fars-Arap alfabesi ile yazımı 1928 Harf Devrimi'ne kadar devam etti.

Osmanlı eğitim tarihinin "klasik dönemi" denildiğinde genellikle siyasî yapının imparatorluk hâline dönüşmesinden (1453) ilk modernleşme faaliyetlerine (1750 sonrası) kadar olan zaman aralığı kastedilir (Atçıl, 2018, 25). Selçuklularla başlayıp özellikle Osmanlı devirlerinde kurulan yeni örgün eğitim ve öğretim kurumlarında dinin de etkisiyle Arapça ve Farsça önem kazanmıştır (Sezer, 2003, 178). Klasik dönemde temel eğitim kurumları medreseler olmuştur ve buralarda okutulan kitaplar Arapçadır. Bu kitaplardaki bilgiler ezber yöntemiyle aktarılır ve hoca ile talebeler arasında kitaplar üzerine tartışmalar yapılırdı. Anadolu ve Balkanlardaki medreselerde Türkçe, Kürtçenin yaygın konuşulan dil olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki medreselerde Kürtçe ve Arapça konuşulan bölgelerdeki medreselerde Arapçanın takrir ve tartışma dili olarak kullanıldığı öne sürülebilir (Atçıl, 2018, 36). Yine bu klasik dönemde, saray okulları olarak bilinen enderunlarda ise Türkçe'nin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi (Demirel, 1990, 7). Dönemin özellikleri de düşünüldüğünde o dönemde sistematik, resmî bir dil eğitiminden bahsedemeyiz. Örneğin Demircan (1988, 25); "Osmanlı dönemindeki eğitim geçmişini mektepler öncesi (1299-1773) ve mektepler dönemi (1773-1923)" olarak ikiye ayırır.

Osmanlının kuruluş ve bilhassa Fatih Sultan Mehmed döneminden itibaren batılı devletlerle ilişkileri artıyordu. Osmanlılar Batı dilleriyle ilgili bilgi edinme ve Avrupa'daki olaylar ile ilişkilerden haberdar olma konusunda hâlâ Divan-ı Hümayûn tercümanlarına bel bağlamak zorundaydılar ve bu durum 1821'de patlak verecek olan Yunan İsyanı'na kadar devam edecektir (Balcı, 2008, 79). Osmanlı İmparatorluğu ile diğer devletler arasındaki diplomatik ve benzeri ilişkileri Divan-ı Hümayûn tercümanları yerine getiriyordu. Bu tercümanların görevlerini Bilim (1990, 31) şöyle ifade etmiştir:

> "Divan-ı Hümayun tercümanları dış devletlerden Babıali'ye gelen her türlü yazıyı Türkçeye, Batılı devletlere gönderilenleri de yabancı dile tercüme ederler, yabancı elçilerle Reissülküttab'ın görüşmelerinde tercümanlık yaparlar ve elçilere rehberlik ederlerdi. Tercümanlar İstanbul'daki elçilerle ilişki içerisindeydiler. Onlarla politika konularını konuşurlar ve bunları sadrazama aktarırlardı. Fakat bu konuşmaların hangi boyutlarda olduğunu ve tercümanların her iki tarafa ne kadar bilgi verdiğini bilmek çok güçtür. Bunun yanında tercümanların bir görevi de Divân veya padişahı ziyarete gelen elçileri karşılamak ve görüşmelerde tercümanlık yapmaktı. İşte bu nedenlerle tercümanlar sadece sahip oldukları ayrıcalıklar ile değil; aynı zamanda görevlerinin yapısı ve alanı nedeniyle önemli bir konuma sahiptiler".

Avrupa ülkeleri ve Japonya gibi Asya ülkeleri yabancı dil bilen memurlar yetiştirip, ülkelerinin eğitim programlarında Türkçe gibi Şark dillerini okuturlarken Osmanlı Devleti tercümanlık kurumu başta olmak üzere yabancı dil bilgisi gerektiren memuriyetleri Rum-Ortodokslara emanet etmişti (Balcı, 2008, 80; Demircan, 1988, 33).

Dinî baskının da etkisiyle Türkler yabancı dil öğrenimine pek itibar etmemiş, bu yüzden dört asır kadar uzun bir süre dış siyasetimizde yabancı dil bilen Rumlar, Ermeniler ve Yahudiler tesirli olmuşlardır (Işıksal, 1968, 29). Dinî gerekçelerin yabancı dile yaklaşım konusunda engel olduğuna dair bazı görüşler vardır. Bilim (1990) bunun gerekçesi olarak; "İslâm'dan kaynaklanan Osmanlı geleneğinde İslam devletleri ile Hristiyan devletlerinin eşit sayılmadığını, Avrupa ülkelerinin "Dar ül-cihad" veya "Diyar-ı küfr" olarak nitelendirildiğini, hatta bir müslümanın buralarda uzun süre oturmasının bile hoş karşılanmadığını" belirtmiştir. Bu konuda İnalcık (2017, 96) da "16. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlıların her şeyde en ileriye sahip oldukları düşüncesine vardıklarını" söyler. Osmanlı anlayışına göre İslâm sınırlarının dışındaki ülkeler fethedilmesi gereken yerler ve İslâm'ın oralarda yayılması gerektiği anlayışına dayanmaktaydı. Bu anlayış konusunda çeşitli fetvalar da vardır (Düzdağ, 1972, 118'den aktaran Balcı, 2008, 81-82):

> "Hatta büyük Şeyhülislâmlardan Ebussuud Efendi'nin şu iki fetvası bu konuda oldukça açıktır.
>
> **Mesele**: Padişah-ı âlem-penâh hazretleri bir diyarı feth ettikte bazı Müslümanlar ol diyarda mütemekkin olup, ol diyarın dilince tekellüm eyleseler şer 'an nesne lazım olur mu?
>
> **El-cevap**: Gayet muztar olup ehl-î İslâm'a dini tefhime kadir olmayıp mühim olan maslahatı ilâm edince ruhsat vardır.
>
> **Soru**: Müslim kâfir dilince zaruretsiz tekellüm eylese, nikâhına zarar olur mu?
>
> **Cevap**: Zararı mahzdır. Küfrüne hükme olunup avreti tefrik olunmaz".

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere buraya kadar diğer ülkeleri küçümseme, onlara karşı üstünlük kurma anlayışının olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu meselenin tek boyutunun olmadığı ve sadece bu anlayışla açıklanamayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin Ortaylı (1985); "Osmanlıların yabancı dil

öğrenememelerinin sebebinin sadece üstünlük, gururla açıklanamayacağını, bunda biraz da Osmanlı tüccar gruplarının uluslararası ticarette yaygın olarak faaliyet gösterememesinin olduğunu" söyler.

Osmanlı klasik dönemde dil öğrenme ve diğer dillerde yazılmış eserlere başvurma daha önce de bahsettiğimiz üzere bireysel düzeydeydi. 1640 yılına kadar hiçbir Osmanlı tarihçisi batılı yazarların Osmanlı devleti üzerine neler kaydettiklerini dikkate almamıştı (Balcı, 2006, 11).

### 2.6.2. Osmanlı Modernleşme ve Tanzimat Döneminde Yabancı Dil

Şimdiki zamana, yaşanılan döneme uymak karşılığında kullanılan modernleşme kavramı; sanayileşmeyle birlikte Avrupa'da ortaya çıkan yeni devlet, toplumsal, ekonomi ve siyasal durumun ürettiği yeni hayat tarzı ve düşünme biçimine ayak uydurma demektir (Demirkıran, 2018, 57). Osmanlı'da da modernleşme çabaları sanayi devrimine giden yolda başlamıştı. Elçilerin, devlet adamlarının, heyetlerin yabancı ülkelere gitmesi, bunların yanında tercümanların bulunması, anlaşmalar yapılması, yabancı devlet elçilerinin kabulü gibi hususlar gün geçtikçe artıyor, yabancı dilleri bilhassa o zamanın siyasî dili olan Fransızcayı bilir kimselerin yetişmesi gerekiyordu (Işıksal, 1968, 29). Modernleşmenin gerekliliği anlaşıldıkça yabancılara karşı olan anlayış da değişiyordu. Diplomatik ilişkiler bireysel tercüman yetiştirilerek yapılmıştı. Osmanlı İmparatorluğu'nda elçilik ve çeşitli yerlerde konsolosluk bulunduran Fransa, İngiltere, Avusturya, Danimarka, Hollanda, Dubrovnik, Sicilyateyn, İspanya, Rusya, İsveç, Polonya gibi Avrupa ülkelerinin elçilik ve konsolosluklarında tercüman kullanılıyordu (Balcı, 2006, 31).

XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren askerî reformun ihtiyaçları yalnız yabancı uzmanların görevlendirilmesini değil, Batılı matematik ve diğer bilimsel eserlerin çevrilip basılması yolunu da açtı ve artık Osmanlılar yeni bilgilerini bir zamanlar aşağılamaya alışık oldukları "barbarların dilleriyle" öğrenmek zorundaydılar (Balcı, 2008, 79).

Osmanlılarda modernleşme hareketi askerî alanda başlamıştır (Demircan, 1988, 41). Modernleşme çabalarının olduğu dönemin subaylarının Fransız kültüründen etkilenmelerinin de etkisiyle ordu okullarında öğretilmeye başlanan ilk batı dili Fransızcadır. Bu tespiti Ünal (1994, 31-32) "Tanzimat ile başlayan batılılaşma hareketleri ile yabancı dil öğretiminde ilk önce Fransızca ve Almanca, daha sonra da

İngilizce öğretimine yönelinmiştir" diyerek destekler. Bir başka tespite göre de; Tanzimat'la birlikte ve daha çok Fransa'nın baskılarıyla Fransızca öğretimi öncelik ve güncellik kazanmış, Meşrutiyet Dönemi'nde Almanca, ikinci dünya savaşını izleyen dönemde de İngilizce ülkede etkinlik ve güncellik kazanmıştır (Cem, 1978, 7'den aktaran Demirel, 1990, 9). Meşrutiyet Dönemi'nde imparatorluğu yöneten kurmay sınıfının Almanlarla yakınlaşması sonucunda Almancanın önem kazanması bu görüşü desteklemektedir. Yine Demircan (1988, 14)'a göre; "batı dillerine geçiş askerî teknoloji almak amacıyla, devletin en yakın ilişki içinde bulunduğu zamanın en ileri Batı devletine (Fransa'ya) göre belirlenmişti". Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere askerî alan dil öğreniminde öncü olmuştur. Öyle ki; 19. yüzyıl sonunda Fransızca imparatorluk için ortak dil konumuna gelmek üzereydi (Demircan, 1988, 56).

Bu modernleşme çabaları sonucunda 1773'te Kasımpaşa'da Mühendishâne-i Bahrî-i Humâyun açılmış, eğitim müfredatına yabancı dil dersi konulmuş ve Avrupaî usullerle eğitim yapılmaya başlanmıştır (Uzunçarşılı, 1988, 506). Buradaki talebelerin birçoğu okulda Fransızca öğrenmeye başlamıştır (Kaçar, 2008). 1835'te açılan Mekteb-i Harbiye'de de 1840'tan itibaren Fransızca zorunlu dersler arasına alındı (Özcan, [17.07.2020]).

Modern tıp eğitimi ise 14 Mart 1827 tarihinde askerî bir okul olan Tıbhane-i Amire bünyesinde başlamış olup, 1839 yılından itibaren eğitim dili olarak Fransızcanın kullanıldığı Mekteb-i Tıbbıye-i Şahane ismiyle Askeri Tıbbiye eğitimi sürmüştür (Yıldız, 2017, 128). 1867'de kurulan Sivil Tıbbiye'nin açılması ve nihayet 1870 yılında Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane ya da daha yaygın kullanılan adıyla Mekteb-i Tıbbiyei Şahane'de yeniden Türkçeye geçilmiştir (Altıntaş, 2006).

Yabancı dil öğretiminde medrese yönteminin dışında, o zamanlar Avrupa'da da yaygın olarak kullanılan dilbilgisi-çeviri (grammar translation method) yöntemine başvurulduğu anlaşılmaktadır (Demircan, 1988, 56-57). 19.yüzyılda çevirisi yapılan yapıtların büyük bir kısmı genelde askerlikte ıslah amaçlı kullanılacak teknik çevirilerdir (Eruz, 2010, 100). Çünkü bu dönemde başta modern topçu mektebinin kurucusu Baron de Tott adlı bir Fransız uzman subay olmak üzere çoğu Fransız birçok yabancının modern askerî teknik eğitim vermeye ve yeni silahların kullanılmasının öğretimine yönelik teşebbüslerin sürdürüldüğü görülmektedir

(Demirkıran, 2018, 62). Ayrıca Avrupa'nın özellikle de Fransa'nın hem Rusya hem de Osmanlı Devleti üzerindeki etkisini Fransızcadan yapılan çevirilerin çokluğundan anlamak mümkündür (Yılmaz, 2018). Bu dönemde yapılan çevirilerden bazıları şu şekildedir:

**Tablo 1: Osmanlı Modernleşme Dönemi Bazı Çeviri Eserler**

| | **Eserin Orijinal Adı - Yazarı** | **Eserin Adı** | **Çeviren Kişi – Çevirdiği Yıl** |
|---|---|---|---|
| 1 | Telemaque - Fenelon | Telemak | Yusuf Kamil Paşa-1859 (1862'de yayımlanır) Ahmet Vefik Paşa-1880 |
| 2 | Les Misérables (Victor Hugo) | Sefiller - Hikaye-i Mağdurin | Münif Paşa ve Şemsettin Sami 1862 |
| 3 | Le Comte de Monte Cristo (Alexander Dumas) | Monte Cristo Kontu | Teodor Kasap -1871 |
| 4 | La Dam O Kamelya (Alexander Dumas) | Kamelyalı Kadın | Ahmet Mithat Efendi-1880 Ahmed Rasim-1895 |
| 5 | Graziella (Alphonse de Lamartine) | Graziella | Ali isimli biri-1871 Yusuf Neyyir-1878 |
| 6 | Robinson Crusoe (Daniel Defoe) | Hikaye-i Robinson | Vakanüvis Ahmet Lütfi (1864) |
| 7 | Atala (Chateaubriand) | Atala | Recaizade Ekrem-1864 |
| 8 | Emile (J.J. Rousseau) | Emile | Ziya Paşa-1870 |
| 9 | Le Lac (Alphonse de Lamartine) | Göl | Sadullah Paşa |
| 10 | Демон- Лермонтов Михаил Юрьевич | Lermontof'un İblisi | Madam Gülnar |
| 11 | Семейное счастьеТолстой Лев Николаевич | Familya Saâdeti | Madam Gülnar |

Murat Yılmaz. **19. Yüzyılda Rusya ve Osmanlı Devleti'nde Çeviri Faaliyetleri Üzerine** (Ağrı: İbrahim Çeçen Üniversitesi, 2018), 100'den uyarlandı.

Bu dönemin atılımlarından birisi de Avrupa'nın çeşitli ülkelerine öğrenci gönderilmesidir. Devletin kendilerine sağladığı imkânlarla öğrenimlerini tamamlayan gençler ülkeye döndüklerinde ya Tophane, Baruthane, Fişenkhane, Dökümhane gibi askerî fabrikalarda yahut Mekteb-i Harbiye gibi modern askerî kurumlarda hoca olarak istihdam edilmişlerdir (Demirkıran, 2018, 69).

Modernleşme döneminde diplomatik ilişkilerin artmasıyla elçiliklerin açılmasının hızlanması, ticaret ilişkileri ve diğer gelişmelerin takip edilmesinin gerekliliği gibi sebepler dolayısıyla dil bilmenin önemi arttı. Ayrıca Rumların ağırlıkta olduğu tercüme faaliyetleri düzgün işlemiyor, tercümanlar yabancı devletlerle işbirliğinde bulunuyor hatta çeviri yaparken işlerine gelmeyen yerleri atlıyorlardı (Demircan, 1988, 47). 1820 Yunan İsyanı sonucunda da Rumların bu tercüme faaliyetlerindeki üstünlüğüne son verildi. Ardından 1821 yılında Bâb-ı Âlî'de bir Tercüme Kalemi açıldı ve çeviri faaliyetleri artınca bir dil okulu olarak düzenlenip 1832 yılında Tercüme Odası'na dönüştü (Demircan, 1988, 47). Türk ve Müslümanların yabancı dil öğrenerek diplomasi alanında faaliyette bulunmalarını ve Osmanlı Devleti'nin diğer devletlerle olan ilişkisini güvenilir insanlar yetiştirip bunlar aracılıyla sağlamak amacıyla kurulan Tercüme Odası kısa sürede amacına uygun olarak hem iç hem de dış siyasette etkili olarak reformcu bürokratların yetişmesine zemin hazırlamıştır (Balcı, 2006, 197). Burada çalışanlar sabahtan akşama kadar dil çalışmaları yapıyor, yabancı gazeteleri okuyarak buradaki Osmanlılarla ilgili kısımları Türkçeye tercüme ediyorlardı (Findley, 1972'den aktaran Bilim, 1990, 36). Odanın Fransızca sınıflarında gramerin yanı sıra coğrafya, tarih, hesap vb. dersler; İngilizce sınıfında ise gramer, tercüme ve konuşma dersleri okutulmuştur (Demirkıran, 2018, 65).

Bu odalarda yapılan faaliyetlerin bir özeti şu şekildedir (1306 Hariciye Nezareti Salnamesi, 650'den aktaran Balcı, 2006, 119):

> "Tercüme Odasınca tercüme edilen evrak sayısı işlerin yoğunluğuna göre artış göstermektedir. 1852'de tercüme edilen evrak sayısı 1087 iken 1887'de bu sayı 2587'ye ulaşmıştır. Bunların 1619 adedi Osmanlı diplomatik temsilcilerinden, 371'i İstanbul'da bulunan elçilik heyetlerinden 597'si de çeşitli yerlerden gelmekteydi".

Tercüme Odası çalışmalarını 1871'e kadar sürdürdü. Bu tarihte Dışişleri Bakanlığı'nda bir düzenleme yapıldı ve Tercüme Odası bakanlığın kapsamına alınarak buranın bir bürosu haline getirildi (Findley, 1972'den aktaran Bilim, 1990, 42).

1866 yılında ise öğrencilere dil öğretmek için Lîsan Mektebi açılmıştır. Balcı (2008, 85)'ya göre "Lisan Mektebi'nin açılması hakkında ilk teşebbüsü Maarif-i Umumiye Nazırı Kemal Efendi yapmıştır ve 3 Mart 1866 tarihli tezkeresinde Kemal Efendi, rüştiye mekteplerinde Arapça ve Farsçanın okutulduğunu, Fransızca öğrenmek isteyen bazı öğrencilerin Galata ve Beyoğlu'nda bulunan yabancı okullara gittiklerinden bahsederek bazı muamelatça görülen lüzum üzerine Lisan Mektebi'nin

açılmasının zaruretini" dile getirmiştir. Okulun açılmasında padişaha sunulan arz tezkeresinde şöyle denmektedir (Işıksal, 1968, 30):

> "Osmanlı idaresinde yabancı dilleri okur, yazar ve konuşur adam yetişmesi gerekli olduğundan bir dil okulunun açılmasına ve burada bulunacak öğrenciler için kendiliğinden başka tüzükte gösterilen dillerden birini öğrenmesine ve diğerleri isteğe bağlı olmasına ve okulun öğretmen, yöneticileri, hademeleri ve diğer masrafları için birinci yıl her ay 8150 kuruş ile ikinci ve üçüncü ve dördüncü yıllarda gösterilen miktar ile dört sene sonra 27.900 kuruşun ödenmesine dair Eğitim Bakanlığı'nın bildirisi üzerine Danıştayca hazırlanan altı maddelik diller tüzüğü tasarısı Bakanlar Kurulunca okunmuş ve bu dil okulunun açılması sırasında kaldırılması düşünülen idadîlerin (orta derece okulların) ıslah edilerek kaldırılmasından vazgeçilmesi, dil okulunun başkaca açılması kabul edilip arz ve takdim kılınmış olup bu hususta Padişahımızın iradesi olursa yapılacağı…."
>
> 6 Şevval 1296 (24.9,1879)

Padişaha sunulan arz metninde bahsedilen altı maddelik tüzüğü de şu şekildedir (Işıksal, 1968, 30-31):

> "**1.** Okul eğitim bakanlığının idaresinde İstanbul'da açılmıştır.
>
> **2.** Okulun bir yöneticisi, öğretmenleri ve hademesi olacaktır.
>
> **3.** Bu okula ortaokulu bitirip, bu okul diploması olanlar ile o derecede bilgisi oldukları imtihan ile anlaşılan her Osmanlı tebaası öğrenci olarak kabul edilecektir.
>
> **4.** Öğrenim süresi dört yıldır ve aşağıda gösterilen dillerin okuma, yazma ve konuşulması eğitim bakanlığınca yapılacak ders cetveline göre öğretilecek ve Fransızca ile güzel yazı da gösterilecektir. Öğretilecek diller; Arapça, Rumca, Ermenice, Slavca, Fransızca, İngilizce, Almanca, Rusçadır.
>
> **5.** Her öğrenci kendi dilinden başka mutlaka Arapça ve Fransızcayı ve Rum ve Ermeni dillerinden birini de öğrenecektir. İngilizce, Almanca ve Rusça dilleri öğrenimi isteğe bağlı olacaktır.
>
> **6.** Bu okulu bitirecekler devletin gerekli gördüğü görevlerde, Tercüme Odaları'nda ve istedikleri hâlde ticaret evlerinde ve her nevî şirket işlerinde görev alabileceklerdir".
>
> 8 Rebîülahir 1296 ve 19 Mart 1295 (1.3.1879)

Lisan Mektebi ilk başlarda sadece Fransızca öğretimi için açılmışsa da Osmanlı bürokrasisinin pratik ihtiyaçları için okula yeni dersler de ilave edilmiş, daha sonra dil dersleri olarak; Rumca, Slavca, Ermenice, İngilizce, Almanca ve Rusça da programa dâhil edilmiştir (Balcı, 2008, 88). Bu dersler isteğe bağlı olup Fransızca kadar ağırlıklı olmamıştır. Birçok defa açılıp kapatılan Lisan Mektebi bir daha açılmamak üzere 18 Ağustos 1892'de kapatılmıştır (Balcı, 2008, 93).

Tanzimat döneminden 1924'e kadarki bir mesele de yabancı ve azınlık okulları sorunuydu. Çünkü eğitimde birlik ve bütünlüğü sağlayan 1924'teki Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'na kadar bu okulların kontrolü hüküm altında değildi. Yabancı okullar Avrupa'dan gelen misyonerlerin Osmanlı topraklarında açtıkları, tamamen dış ülkelerin karar ve görüşleri doğrultusunda hareket eden, onların dilinde öğretim yapan eğitim kurumlarıdır (Aksu, 2018, 197). Gündüz (2018, 93-94) 'e göre

"1900'lerde Osmanlı Devleti sınırlarında sayısı 1000'li rakamlardan çok daha fazla azınlık okulları vardır; sadece Amerikalılara ait okul sayısı 500'ün üzerinde olup buna İngiliz, Fransız, Alman, İtalyan, Rus, Avusturya, İran okulları da dâhil edildiğinde korkunç bir rakam ortaya çıkmaktadır". Bu görüşü destekleyen ve okullardaki öğrenci sayılarıyla ilgili bilgi veren bir özet (Yücel, 2016, 14) de şu şekildedir:

> "Görüldüğü gibi Osmanlı topraklarındaki gayrimüslimlere ait okullar devletin gücünün azalmasıyla orantılı olarak tehdit oluşturuyordu. Denetimin yapılamaması nedeniyle sayıları günden güne artmıştı. Nitekim 19. yüzyılın sonunda Osmanlı Devleti topraklarında 106 bin ilkokul öğrencisinin 30 bini Müslüman okullarda, geri kalan 76 bini ise gayrimüslim okullarda öğretim görmekteydi. Bu 76 bin öğrencinin de 7 bini yabancı okullarda eğitim almaktaydı. Ortaöğretimde ise toplam 16 bin öğrenci eğitimine devam ediyordu. Bunların 5 bini Müslüman, 11 bini ise gayrimüslim okullarında eğitim alıyordu. Anlaşıldığı üzere ilkokullarda azınlık okulları, ortaöğretimde ise yabancı okullar revaçtaydı".

Bu dönemde ve devam eden Meşrutiyet Dönemi'nde idadîlerin (liseler) sayısı arttı. Gündüz (2018, 106)'e göre "1914'te ülke genelindeki toplam 59 idadînin yaklaşık 50 tanesi bu dönemde sultanîye çevrildi; sultanîler daha prestijli okullardı". Bu lise seviyesindeki okulların en bilineni 1868 yılında açılan Mekteb-i Sultânî (Galatasaray Lisesi)'dir. Bu okulda Fransız dili ve edebiyatı, Grekçe, Latince ana dersler; Rumca ve Ermenice isteğe bağlıydı (Şişman, [19.07.2020]). Galatasaray Lisesi'nin açılması yabancı dil tarihimizde bir dönüm noktasıdır çünkü ortaöğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okuludur (Demirel, 1999b, 17). Yine Tanzimat devrinde yabancıların açtıkları ilk özel yabancı okul 1863 yılında eğitime başlayan Robert Kolej olmuştur (Demirel, 1990, 9). Bir Amerikan misyoner tarafından kurulan bu Anglo-Amerikan özel okulu İngilizce öğretim yapan ilk kurumdu (Kırkgöz, 2007, 217). Bu okulun dışında Amerikan Protestan misyonerleri tarafından açılan Fırat Koleji, Merzifon Anadolu Koleji gibi okullarda İngilizce eğitim ve öğretimin yanı sıra Bulgarca, Ermenice ve Rumca gibi bazı yerli azınlıkların dilleri de öğretiliyordu (Sezer, 2003, 180). Fakat liselerin program ve diğer eğitim içeriğinde büyük ölçüde Fransız liseleri taklit edilmiş, bu okullarda yabancı dil öğretimine daha fazla önem verilmiştir (Gündüz, 2018, 105-126).

### 2.6.3. Cumhuriyet Sonrası Yabancı Dil

Cumhuriyetin ilk yılları, yabancı okulların kontrol altına alındığı, bir kısmının kapatıldığı ve Türk çocuklarının yabancı dilde eğitim-öğretim veren modern Türk okulları bulamadığı bir dönemdir (Uygun 2003, 114). Yabancı dil öğretme, batılı eğitim sistemini getirme ve daha iyi imkânlarda eğitim verme özelliklerine sahip olan

yabancı okullar, tercih edilen okullar konumunda olmuşlardır (Yücel, 2016, 325). Cumhuriyetin ilanından önce 1900'lerde sayıları Gündüz (2018, 93-94)'e göre "1000'li rakamlardan çok daha fazla olan yabancı okullar" azalmaya başladı. Bu azalmada Lozan'daki yabancı ve azınlık okulları görüşmelerinde elde edilen kazanımlar ve 1924'teki Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu etkili oldu. 1925-1926 eğitim ve öğretim yılında 76 yabancı okul ve 127 azınlık okulu bulunmakta; 76 yabancı okulun 37'si Fransız, 17'si İtalyan, 10'u Amerikan, 4'ü Bulgar, 2'si İngiliz, 2'si Avusturya ve 1'er tanesi de Alman, Sırp, İran ve diğer ülke okuluydu (Yücel, 2016, 326).

1928'de yeni harfler kabul edildikten sonra 1929-30 ders yılında liselerde Arabî ve Farisî dersleri kaldırıldı bunun yerine ikinci bir yabancı dilin programlara dâhil edilmesi istendiyse de bu başarılamadı (Meşeci, 2018, 137). Yeni kurulan ve eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılan Türkiye'de hâlâ sistematik bir yabancı dil öğretimi yoktu. Bu durumun sebeplerinden biri de Arap harfleriyle yazımdaki tutarsızlıktı. 1773-1928 yılları arasında gerek ortaöğrenim gerekse yükseköğrenim öğrencileri ve yetişkinler bir Batı dilini öğrenmek istediklerinde ilk karşılaştıkları engel yazı ayrılığı olmuş; öğretim Arap harfleriyle yapıldığından dil öğrenmek için önce o dilin Latin harflerine dayalı olan yazımının öğrenilmesi gerekmişti (Demircan, 1988, 93).

Eğitimde öncelikle okuma yazma sorunun çözülmesine önem verildi. Öyle ki İnönü döneminde Batır (2018, 155)'a göre "öğretmensizlik yüzünden çok sayıda okul kapanıyor, savaş ve onun tetiklediği ekonomik bunalım yüzünden toplumun geneli de çocuklarını ancak ilköğretim düzeyinde okutabiliyor, ortaokul ve liseye talep olmuyordu".

Dil eğitimi için atılan önemli adımlardan biri de 1936 yılında kurulan Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi (DTCF) oldu. Bu okulda kurulan yabancı dil ve filoloji kürsüleri; Eskiçağ Dilleri ve Kültürleri bölümü (Yunan Dili ve Latin Dili ve Edebiyatı), Doğu Dilleri ve Edebiyatı (Fars dili, Arap dili, Sinoloji, Japon dili, Hindoloji, Urdu dili, Kore dili), Batı dilleri (İngiliz, Alman, Fransız, İtalyan, Amerikan, Romen, İspanyol, Hungaroloji, Rus, Leh, Bulgar, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı) idi (Sezer, 2003, 182).

Osmanlı modernleşme döneminde önce Fransa etkisiyle Fransızcanın, Meşrutiyet döneminde de kurmay sınıfı üzerindeki Alman etkisiyle Almancanın yükselişe

geldiğinde bahsetmiştik. Cumhuriyet sonrasında da özellikle II. Dünya Harbi'nden sonra modernizasyonda ve batılılaşmada Türkiye'nin Avrupa yerine Amerika'yı rol model olarak kabul etmesi Fransızca ve Almancayı geçerek İngilizcenin en önemli yabancı dil olmasını sağladı (Oral, 2010, 64). İngilizcenin bugünün dünyasında kendini kabul ettirdiği bu üstün rolü dünyada olduğu gibi ülkemizde de hâlâ devam etmektedir.

Yabancı dil temelli olmasa da kuruluş amacı öğretmen yetiştirmek olan köy enstitülerinde de yabancı dil çabası olmuştu. Öğretmen yetiştirmek amacıyla daha öncesinde benzer teşebbüslerinin olduğu ve resmî olarak 1940'ta açılan Köy Enstitüleri'nde (Karaömerlioğlu, 1998, 63) öğrenciler uzmanlık kollarına ayrılıp kendi programlarındaki dersleri görmenin yanında ortak dersler de alıyorlardı. Bu ortak derslerden biri de yabancı dildi (Duman, 1991, 56; Başaran, 1974, 18-19). Her ne kadar müfredatlarında yabancı dil dersi olsa da Sakaoğlu (2003, 244)'na göre "yabancı dil dersinin okutulduğu köy enstitüsü herhalde yoktu". Bu kurumlar öğretmen yetiştirmek amacıyla ülkemizin çeşitli yerlerinde eğitim vermiş olup muhtelif sebeplerden ötürü on yıllık bir sürede önce programlarında değişiklikler yapıldı daha sonra da bazıları kapatıldı bazıları da dönüştürüldü.

1950'li yıllara kadarki yabancı dil öğretimindeki çabalar köklü değişiklikler getirmemiş ve etkili olmamıştı. Bu durumun sadece ülkemize has olmadığını söylemek çok da yanlış bir ifade değildir. 20. yüzyılın ilk yarısında dünyanın yaşadığı savaşlar birçok alandaki gelişmeyi sekteye uğrattı ve bilhassa II. Dünya Harbi'nin sonrasında dünyada ve ülkemizde birçok alanda gelişmeler hız kazandı; eğitim de bu alanlardan biriydi. Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına eğilim artmış, gençlerin en az bir yabancı dili bilerek yetişmesinin önemi ve gerekliliği düşüncesi yaygınlaşmıştı (Demirel, 1990, 16). 1950'li yıllardan itibaren ortaöğretim ve yüksekokullar ile üniversitelerde verilen yabancı dil dersleri dışında bazı öğretim kurumlarında bir kısım derslerin tamamen yabancı dilde yapılması, yabancı dille öğretime geçilmesi sürecine yol açmıştır ve bunun sonucunda da 1956 yılından itibaren kolej adıyla (daha sonra Anadolu liseleri olarak bilinen) bu tarzda eğitim veren okullar açılmaya başlanmıştır (Sezer, 2003, 182). İmkânı olan aileler için üst düzey personel yetiştirmeyi amaç edinen, ilk başlarda millîlik vurgusu yapılmasına karşın yabancı dille eğitim yapan ve 1970'li yıllarda "milliyetçi eğitim" sloganına dönüşen okullar olmuşlardır (Batır, 2018, 170).

Bu okulların adı sonra *Anadolu Lisesi* olarak çevrilmeye başlanmış ve artan sayılarının neticesinde nitelikleri düşmüştür.

Bu dönemde Avrupa ile gelişen ilişkiler neticesinde Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında yabancı dil öğretimi konusunda bazı işbirlikleri yapıldı. İngilizce, Almanca ve Fransızca programlar geliştirilerek 1970'lerden itibaren denendi, 1972'de Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi, 1983'te de MEB Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı tarafından Anadolu liselerinin İngilizce programını hazırlamak üzere bir komisyon kuruldu (Sezer, 2003, 184).

Artmaya başlayan yabancı dil öğretimi çabaları, eğitim sürecinde tavsiye kararların alındığı milli eğitim şûrasında da yer edindi. 4 yılda bir toplanması esas olan ve ortalama 4-6 yılda toplanan bu şûralarda gündem maddeleri etraflıca tartışılırdı. (MEB Şûraları'nın 19. ve sonuncusu 2014 yılında yapıldı ve 2017 anayasa değişikliği ile kaldırıldı.) 1939'dan itibaren yapılan Maarif Şûraları'nın temel gündem maddeleri incelendiğinde yabancı dil eğitimi ile ilgili başlığın sadece 1988 yılındaki 12. Şûra'da olduğunu görmekteyiz (Batır, 2018, 167-168). Bu şûranın (MEB, 1988) yabancı dil eğitimi ve öğretimi başlığında şu kararlar alınmıştır:

> **"Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi**
>
> **Karar 1.** Yabancı dil öğretiminde verimliliği artırmak üzere yapılan çalışmalara; aralıksız, tutarlı ve insan gücü bakımından yeterli bir şekilde devam edilmesi.
>
> **Karar 2.** Yabancı dil eğitiminde; fırsat eşitliğini zedelemede mevcut sınırla imkânların istekli ve yetenekli öğrencilere götürülmesi için, genel ortaokullar ile genel ve mesleki liselerde, 1988-1989 öğretim yılından itibaren "Basamaklı Kur Sistemi" ne geçilmesi.
>
> **Karar 3.** Bir ölçme ve değerlendirme birimi, bir otantik doküman derleme birimi, ders kitapları ve yardımcı ders malzemesi üretim ünitesi, bir dokümantasyon kitaplığı, bir yabancı dil öğretmenleri ile haberleşme birimi, bir ders programları geliştirme birimi ve bir hizmet içi programları ve eğitimi geliştirme birimini ihtiva edecek; yabancı ülkelerdeki benzeri merkezler, Milletlerarası Kuruluşlar ve Üniversitelerle bilimsel ve mesleki alanlarda iletişim kuracak; yabancılara Türkçe, öğretim metotları hazırlanmasında rehberlik edecek; Türk tecrübesini yayacak ve yabancı dil öğretimi ile ilgili yeni metotlar geliştirilecek ve uygulayacak; yabancı dil öğretiminde koordinasyonu sağlayacak bir "Yabancı Diller Merkezi'nin kurulması.
>
> **Karar 4.** Basamaklı Kur Sisteminin işleyiş şekli ile ilgili mevzuatın düzenlenmesi.
>
> **Karar 5.** Basamaklı Kur Sisteminin uygulanmasında; çalışmaları izlemek, değerlendirmek, rehberlik etmek ve yüksek seviyeli çağdaş yabancı dil öğretim metodolojilerindeki gelişmeleri ve bunların sınıftaki uygulamalarını yakından bilen gezici bir ekibin görevlendirilmesi.
>
> **Karar 6.** Almanca öğretiminde olduğu gibi, İngilizce ve Fransızca öğretimi ile ilgili çalışmalara katılmak üzere, İngiliz ve Fransız Hükûmetlerinden uzun süreli bin uzman sağlanması.
>
> **Karar 7.** Basamaklı Kur Sisteminin uygulanmasını yapan okullarla dili öğretilen ülkelerdeki benzeri okulların kardeş okullar olması sağlanarak hem yabancı dil öğretiminin gelişmesine, hem de memleketimizin yabancılara tanıtılmasına yardımcı olunması.

**Karar 8.** Yabancı dil öğretiminde; zorunlu durumlarda, kalabalık sınıflar için özel öğretim tekniklerinin geliştirilmesi.

**Karar 9.** Basamaklı Kur Sistemi dışında kalan okulların yabancı dil dersi programlarının yeni gelişmeler doğrultusunda gözden geçirilmesi; ikinci ve takviyeli yabancı dil öğretimi için çerçeve programlarının hazırlanması.

**Karar 10.** Yabancı dil öğretimi için çağdaş öğretim yöntemleri içerisinde kullanılmaları zaman ve maddi kayıplara sebep olduğu kesinleşen laboratuvarlar kurulması yerine, yeterli miktarda portatif kasetçalar, video ve monitörlerin yabancı dil öğretiminin kullanımına sunulması.

**Karar 11.** Yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türkçe dersleri üzerinde hassasiyetle durulması; özellikle Türkçenin yapısının öğretilmesi.

**Karar 12.** Avrupa Konseyi ve ilgili ülkelerle iş birliği hâlinde öğretmen yetiştiren öğretmenler için ve yabancı dil öğretiminin çeşitli yönleri üzerinde uygulamalı seminerler (Atellers / Workshops) düzenlenmesi.

**Karar 13.** Yaygın eğitim kurumlarında; yetişkinlerin, yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi; hedef grupların ve ihtiyaçların tespit edilmesi; bu kurumlar için programlar ve ders malzemelerinin geliştirilmesi.

**Karar 14.** Yabancı dil imtihanlarının öğrencilerin başta iletişim güçlerini ölçmeye imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesi.

**Karar 15.** Türkiye'de yabancı dil seviyesini ölçen resmî bir kurumun tesis edilmesi.

**Karar 16.** Yabancı dil öğretimini teşvik etmek ve geliştirmek maksadıyla; Memleketimizle diğer ülkeler ve milletlerarası kuruluşlar arasında öğretmen, öğrenci, program, ders aracı vb. konularda millî seviyede veya okullar seviyesinde kısa ve uzun süreli mübadele sistemlerinin geliştirilmesi".

Kararlar arasında da görüldüğü üzere; 1988-90 yıllarında yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sistemi uygulamasına geçilmek istenmişse de bu uygulama aynı partinin üç bakanı tarafından farklı uygulamalarla ele alındıktan sonra verimli olamamış ve yürürlükten kaldırılmıştır (Demirel, 2003, 243).

1992-1993 eğitim öğretim yılından geçerli olmak üzere lise önüne bir yıl yabancı dil hazırlık sınıfının konulması ile yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına 28 okulla başlanmış, 1997-1998 yılında sayıları 662'ye ulaşmıştır (Demirel, 1993, 27). Adlarına *Yabancı Dil Ağırlıklı (YDA) Lise (*halk arasında *Süper Lise)* denen bu okullara ortaokul başarı puanına göre giriş yapılmakta ve bir yıl boyunca diğer bazı derslerin yanında yoğun yabancı dil programı uygulanmaktaydı.

Yabancı dil öğretimi konusunda bahsi geçen tüm bu çabalar sürekli sekteye uğramış ve süreklilik kazanamamıştır.

### 2.6.4. İlkokulda İngilizce Eğitiminin Başlaması

1997 yılında eğitim politikasının iki yönetim organı Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK, dil edinim sürecini düzene koymak ve İngilizceyi daha geniş bir öğrenci kitlesine erişilebilir kılmak için eğitimin tüm kademelerindeki İngilizce öğretim müfredatlarında değişiklik yapmaya karar verdi (Yal, 2011, 4). Türkiye'de erken

yaşta yabancı dil öğretimi 1998'e kadar özel okullarla sınırlıyken 1997-1998 eğitim öğretim döneminde zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte tüm devlet okullarında ilköğretimin 4. sınıflarından başlamak kaydıyla haftada 2 saat zorunlu, 1 saat seçmeli ders olarak sürece dâhil edilmiştir (Aslan, 2008). Programa göre, yabancı dil dersinin dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada 2 saat; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda 4 saat okutulması ayrıca dördüncü sınıftan başlamak üzere haftada en az 1 en çok 3 saat takviyeli yabancı dil dersi verilmesi gerekmektedir (Genç, 1999). Bahsi geçen 1997-1998 döneminde ilkokul beş, ortaokul ve lise eğitimi üç yıl olmak üzere 5+3+3 sistemi yürürlükteydi. Yabancı dil dersi böylelikle ülke genelinde ilk defa ilkokul seviyesine indi.

2005 yılında müfredat değişikliğine gidildi ve sonuç olarak ortaokullar üç yıldan dört yıla çıktı (Gürsoy ve diğ., 2013, 60). 1997-98 dönemindeki program ilköğretim düzeyinde uygulanan ilk yabancı dil öğretim programı olma açısından önem taşımasına karşın, programın değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmaların sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim programlarını yenileme kararı, Avrupa Birliğine üye ülkelerin dil öğretme ve öğrenme sürecine yönelik dil politikalarının Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde olan ülkemizde kabul görmesi gibi sebepler sonucunda yaklaşık on yıl içinde yeni bir programın hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Seçkin, 2010, 2). Bu yeni öğretim programının incelendiği bir çalışmada (Seçkin, 2010, 29-32) programın getirdiği değişiklik ve yeniliklerin özeti şu şekildedir:

> "-Dil öğretiminde son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara geçildiği vurgulanmıştır.
>
> -Programda yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar/Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler), süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.
>
> -Dilbilgisi yapıları basitten karmaşığa, en sık karşılanan yapılardan daha az karşılanan yapılara, en çok karşılanan kelime çeşitlerinden en az kullanılan kelime çeşitlerine, en çok kullanılan zamanlardan daha az kullanılan zamanlara doğru sistematik bir şekilde sıralanmıştır.
>
> -İlköğretim İngilizce dersi öğretim programında sarmal format (cyclical format) kullanılmıştır. Bu tip programda içerik doğrusal bir sıra izlemez. Daha önce öğrenilmiş olan bazı konular gerektikçe tekrar edilebilir.
>
> -Öğretmenlere verilen uygulama önerilerinde de; çocukların gelişim düzeylerine uygun farklı kaynaklardan yararlanmaları, sınıf içinde çocuklara söz hakkı vererek dili kullanmalarını sağlamaları, destekleyici ve güdüleyici bir sınıf ortamı oluşturmaları, çocuk yanlış yaptığında doğrudan düzeltme yapmak yerine uygun ve zengin dönüt vermeleri (doğal iletişim akışını bozmadan), işbirliğine dayalı çalışma yapabilmelerini sağlamaları ve öğrendiklerini sık sık hatırlatan etkinlikler düzenlemeleri tavsiye edilmiştir.

-Programın amaçlarından biri de öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta İngilizce konuştukları bir sınıf ortamı yaratmaktır.

-Programın değerlendirme boyutunda kullanılan bütün değerlendirme araçları Avrupa Dil Portfolyosu temele alınarak hazırlanmıştır".

2012 yılından itibaren 4+4+4 sistemiyle ilkokullar, ortaokullar ve liseler 4'er yıl olmuş ve zorunlu İngilizce dersi 2013 yılından itibaren 2. sınıftan kademeli şekilde başlatılarak haftada iki saat uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama bir yandan dünyadaki gelişmelere ayak uydurma amacıyla çokdilliliği sağlamak diğer taraftan AB'nin üye ülkeleri için öngördüğü Nürnberg Tavsiye kararlarına göre AB üyesi vatandaşlarına ilköğretimden itibaren yabancı dil dersi uygulanması koşulunu işe koşmak için alınmıştır (Demirezen, 2014, 109).

Çeşitli ülkelerdeki erken yaş yabancı dil eğitim başlangıçlarına bakıldığında (Demirezen, 2014, 114-115) da öğretimin aynı seviyedeki yaş gruplarında başladığı görülmektedir. Uygulanmakta olan müfredatın ilk ve ortaokuldaki yabancı dil ve seçmeli yabancı dil ders saatleri çizelgesi aşağıdaki tablodaki gibidir:

**Tablo 2: İlköğretim Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri**

| DERSLER | SINIFLAR | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | İLKOKUL | | | | ORTAOKUL | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| **Yabancı Dil** | | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| **Seçmeli Yabancı Dil** | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |

MEB, **İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi** (Ankara, 2018), 1'den uyarlandı.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, hem yurt içindeki hem de yurtdışındaki ilkokul İngilizce ders kitaplarıyla ilgili çalışmalar özet hâlinde sunulmuş olup özet verilirken konuyla ilgilenenlere yardımcı olacak bilgilerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmalardan bahsederken yayınlanma tarihlerine göre eskiden yeniye doğru sıra izlenmiştir.

### 2.7.1. Ulusal Araştırmalar

Özbek (2004) yaptığı araştırmada ilkokul 4. ve 5. Sınıf İngilizce ders kitaplarının uygunluğunu çocukların öğrenme yaşantılarına ve iletişim becerilerine göre

değerlendirmiştir. Veriler Çanakkale'deki 7 devlet ilkokulunun öğretmen ve öğrencilerinden anket ve görüşme yöntemiyle toplanmış olup istatiksel olarak frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Sonucunda ders kitaplarında ciddi sorunların olduğu görüşü ortaya konmuştur.

Acar (2006)'ın çalışmasında ilköğretimde kullanılan "Spotlight on English" ders kitabının etkililiği incelenmiş ve çıkan sonuçlara göre eksik yönleri telafi eden yeni bir ders kitabı tasarısı plânlanmıştır. Araştırma İzmir ilindeki 200 İngilizce öğretmeniyle yapılmış, ders kitabını değerlendirmek için de model geliştirilmiştir. Kitabın incelenen bölümleri ise; genel özellikler, dil içeriği, dizayn, dil becerileri, alıştırmalar ve kültürel özellikler şeklindedir.

Arıkan (2008)'ın yapmış olduğu bir araştırmada da "Time for English 4" adlı 4. sınıf ders kitabı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Adana'da seçilen ilkokullardaki öğrenci ve öğretmenlerle anket ve röportaj yapılarak veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Sonucunda öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu belirtilmiş, öğretmen görüşleri ise değişkenlik göstermiştir.

Sümen (2008) ise çalışmasında; 2006 yılında değişikliğe uğrayan İngilizce öğretim programı sonrasında kullanılmaya başlayan "Time for English 4" adlı ders kitabını incelemiştir. Öğrenci ve öğretmenlere uygulanan kitapla ilgili anket sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bir önceki çalışmaya benzer şekilde, Haznedar (2009) 4. ve 5. Sınıf İngilizce ders kitaplarını 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni müfredatla karşılaştırmalı biçimde incelemiştir. Araştırmada her iki kitap; müfredatın amaçları, dilsel ve işlevsel özellikler, etkinlik türleri ve yöntemsel açılardan yorumlanmıştır. Sonuç kısmında kitapların çağdaş yöntem ve tekniklerden ziyade dilbilgisine odaklandıkları tespit edilmiştir.

Ak (2016); 2. sınıf İngilizce ders kitaplarının Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın (ADOÇEP) *A1* düzeyine uygunluğunu incelemiştir. Veriler Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ikinci sınıfta derse giren 418 İngilizce öğretmeninden anket yoluyla toplanarak, belirtilen programa uygunlukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Hopa (2019)'nın çalışmasında kademe belirtmeksizin etkili bir İngilizce ders kitabı nasıl olur sorusuna cevap aranmıştır. Ders kitabının dilbilgisi, kelime bilgisi, dört

temel dil becerisi ve iletişimsel içerik hususları bakımından taşıması gereken özellikler tartışılmıştır. Karma araştırma yönteminin uygulandığı araştırmada, görüşme ve anket yoluyla katılımcılardan veriler toplanmış elde edilen önerilerden değerlendirme aracı olarak kullanılabilecek sorular oluşturulmuştur. Sonuç kısmında da öneriler sunulup tartışılmıştır.

### 2.7.2. Uluslararası Araştırmalar

Juárez (2013), Meksika'da 1. ve 2. sınıfta kullanılan *"English"* ve *"Do It!"* adlı iki İngilizce ders kitabını; fiziksel özellikler, dil içeriği, metinler, aktiviteler, kullanılan metotlar, dil yeterliliği ve kültürel konular açısından incelemiştir. Çalışmasının ikinci bölümünde de kitapların müfredatla uyumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Elde ettiği bulgular hem olumlu hem olumsuz yönler taşımakla birlikte; olumsuz tarafların daha çok olduğunu, içeriğin iletişim odaklı değil gramer odaklı olduğunu belirtmiştir.

Ahmadi ve Derakhshan (2014), İran'daki çalışmada öğretmen görüşlerine göre *"Prospect 1"* adlı ders kitabını incelemişlerdir. Çeşitli şehirlerdeki 15 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda ders kitabının güçlü ve zayıf yönleri tartışılmıştır.

Rahmawati (2018); *"Primary English of a Second Language"* adlı İngilizce ders kitabını, oluşturulan beş kritere göre (hedef, amaç, öğretme öğrenme süreci, aktiviteler ve kelime edinimi) incelemiş, bulgular ışığında da olumlu ve olumsuz taraflar tartışılmıştır.

Sunarko ve diğerleri (2019); "*A Content Analysis of "Joyful" English Textbook for Primary Grade II"* adlı çalışmalarında, içerik analizi metoduyla Endonezya'daki 2. sınıf *"Joyful"* İngilizce ders kitabını incelemişlerdir. Ülkede 2013 yılında uygulamaya konan öğretim programı ile kitabın uyumu değerlendirme ölçeği ile incelenmiş ve ilgili formüle göre uyum 79,17% olmuştur. Bunun dışında eksik kalan yönler ortaya konarak tartışılmıştır.

# 3. YÖNTEM

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli araştırmacının verileri ortaya koyup onları analiz ettiği ve nihayetinde araştırma problemlerinin cevaplarını bulmaya yönelik izlediği strateji veya yoldur. Bu araştırma ilkokul İngilizce ders kitaplarının öğretim programıyla uyumunu ve kitap içeriklerini temel dil becerileri açısından incelemeye yöneliktir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir.

Ders kitaplarının içerikleri derinlemesine analiz edileceği için araştırmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda önemli olan, sayısal verileri ortaya koymanın ötesinde elde edilen verileri yorumlamaktır. Araştırma yapan kişi, verileri anlamlandırır ve anlaşılır hâle getirir (Neuman, 2006, 160). Bu tür araştırmalarda araştırmacı verileri doğal hâliyle alır, belirlenen hedefler doğrultusunda yorumlayarak anlamlı hâle getirir (Denzin, Lincoln, 2005, 3).

Verilerin elde edilmesinde kullanılan doküman incelemesi tekniğinde, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında toplanan lüzumlu bilgileri içeren yazılı materyaller tahlil edilir (Yıldırım, Şimşek, 2008). Araştırma konusuyla ilgili bir dokümanın özetini çıkarmak veya açıklamasını yapmaktan ziyade dokümanın bir analizini ve belirli bir bağlam içerisinde dokümanda verilmek istenen mesajın, niyetin incelenmesini içerir (Harvey, 2018). Doküman incelemesi veri toplama tekniği olarak kullanıldığında sosyal anketlerden, derinlemesine görüşmelerden ya da katılımcı gözlemleri gibi diğer tekniklerden daha yararlı ve hatta bazen daha uygun maliyetlidir (Mogalakwe, 2006, 221). Gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmaksızın başlı başına veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Aktaş, 2014). Bu araştırmada veri kaynağı ders kitapları ve öğretim programı olduğu için anket, gözlem veya görüşmeden ziyade araştırmanın doküman incelemesi yoluyla yürütülmesi uygun görülmüştür.

### 3.2. Veri Kaynağı

Veri kaynağı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim İngilizce öğretim programı ile bakanlıkça basılan ilkokul İngilizce ders kitaplarıdır.

İncelenecek olan öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın *19/01/2018 tarih* ve *15 sayılı* kararıyla güncellenen *İlkokul (2-4. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programıdır*. Bu öğretim programı 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır.

Veri kaynağı olarak incelenen ders kitaplarının künyeleri ise aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu araştırmada kitapların örneklem olarak seçilmiş olan ilk üç ünitesi incelenecektir. Kitaplarda toplam 10 ünite bulunmakta olup örneklem olarak seçilen ilk 3 üniteleri incelenecektir. Üniteler muhtelif özellikler bakımından farklılık göstermedikleri için bulguların değişmeyeceği düşünülmüştür. Örneğin; tüm ünitelerde temel dil becerilerine ait alıştırmaların sayısal dağılım oranı ve türleri anlamlı şekilde farklı değildir. Yine kitaptaki tüm üniteler; tasarım, görsel ve alıştırmaların sırası gibi etmenler açısından farklılık göstermemekte sadece temalar değişkenlik göstermektedir.

**Tablo 3: Araştırmada İncelenen Kitapların Künyeleri**

| Sınıf | Kitap Adı | Yayın | Yayın Tarihi | Sayfa Sayısı | Yazar |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | İlkokul İngilizce Ders Kitabı 2 | Bilim ve Kültür Yayınları | 2019 | 176 | Ferahnaz Tan |
| 3 | Just Fun English | Tutku Yayıncılık | 2019 | 222 | Baykal Tıraş |
| 4 | İlkokul İngilizce Ders Kitabı 4 | FCM Yayıncılık | 2019 | 192 | Ferahnaz Tan |

Bu kitaplardan;

2. Sınıf İngilizce ders kitabı;

*Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararıyla 2018 - 2019 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.*

3. Sınıf İngilizce ders kitabı;

*Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.07.2018 tarih ve 99 sayılı kurul kararıyla 2019 - 2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.*

4. Sınıf İngilizce ders kitabı;

*Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararıyla 2019 - 2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.*

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda verileri araştırmacı yorumlar. Bu nedenle ortaya konacak verilerin dikkatle seçilmesi, veri toplama aracının kaliteli olması esastır. Kaliteli bir veri toplama aracıyla araştırmacı geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyabilir.

Veri kaynağı doküman olduğu için araştırma problemlerine uygun veri toplama aracı olarak kontrol listelerinden oluşan bir değerlendirme ölçeğine karar verilmiştir. Değerlendirme ölçeği; araştırmayı yapan kişinin kriterlere ölçüm sonucu olarak sayısal bir değer belirlemesini gerektiren bir araçtır (Andrich, 1978).

Ders kitabı değerlendirme ölçeği belirlenirken literatürdeki ulusal ve uluslararası tezler, makaleler, İngilizce öğretim programları, kitap değerlendirme raporları ve ölçütleri incelenmiştir (Shatery, Azargoon, [05.07.2020], 10; Lawrence, 2011; Cunningsworth, 1995; Williams, 1983; Mukundan, Hajimohammadi, Nimehchisalem, 2011; Daoud, Celce-Murcia, 1979; Ersöz; Rahimpour, Hashemi, 2011; Ghorbani, 2011).

İnceleme sonrasında; bu ölçeklerin araştırmamıza temel olan sorulara tamamen cevap veremeyeceklerine ve yeni bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Örneğin; öğretim programı incelendiğinde ilkokul 2. ve 3. sınıflarda okuma ve

yazma becerisine neredeyse hiç yer verilmemesi gerektiği görülmektedir. Sadece kelime düzeyinde yer verilmesi yeterlidir. Dolayısıyla ölçeklerdeki okuma ve yazma becerisine yönelik kıstaslar ilkokul kitapları için uygun görülmemiştir. Yine literatürdeki bazı ölçekler ders kitaplarının öğretim programıyla olan uyumunu ortaya koyacak kriterler içermemektedir. Bunun dışında aşağıdaki ölçütler de araştırma problemlerimize cevap bulmada uygun değildir.

Yukarıda söz edilen sebeplerden araştırmanın amaçlarına uygun, özgün bir değerlendirme ölçeği hazırlanmasına karar verilmiştir.

Geliştirilen ölçek içerisinde problemlerimize uygun bulguları ortaya koyacak kontrol listeleri belirlenmiştir. Ölçütler nicel ya da nitel özellikte olabilir. Nitel özellikte olanlar öznel bilgi toplayan açık uçlu sorulardan oluşurken, nicel olanlar daha nesnel bilgilere ulaşılmasını sağlar. Nicel kontrol listeleri tamamen olmasa da en objektif değerlendirme yapma seçeneklerindendir. Bu nedenle nicel bir kontrol listesi değerlendirmeyi daha tarafsız hâle getirmek için nitel kontrol listesiyle desteklenebilir (Demir, Ertaş, 2014). Bu çalışmada da eklektik (seçmeci) kriterler belirlenmiştir.

Geliştirilen ölçeğin geçerliliğinin sağlanması için alanda uzman kişilerin (program değerlendirme ve İngiliz dili öğretimi alanında uzman iki akademisyen) görüşleri alınmış; düzeltmeler yapılarak araştırmamızda kullanacağımız ölçeğin nihaî hâli oluşturulmuştur:

**Tablo 4: Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği**

| Kitap Değerlendirme Ölçeği | | | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf |
|---|---|---|---|---|---|
| **Öğretim Programı** | | **1.** Ders kitabı öğretim programındaki sınıf kademesi için belirlenen hedef dil becerilerine uygun mu? | | | |
| | | **2.** Ders kitabı öğretim programındaki ana etkinlikler için uygun mu? | | | |
| | | **3.** Kitapta programın öngördüğü ana ve hedef dil arasında bilinenden bilinmeyene (cognates) ilkesi uygulanmış mı? | | | |
| | | **4.** Yeni öğrenilen konu ve sözcüklerin tekrarına olanak sağlayan bölümler var mı? | | | |
| **Temel Dil Becerileri** | **Dinleme** | **5.** Dinleme alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | | | |
| | | **6.** Dinleme alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | | | |
| | | **7.** Dinleme becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | | | |
| | **Konuşma** | **8.** Konuşma alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | | | |
| | | **9.** Konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | | | |
| | | **10.** Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | | | |
| | **Okuma** | **11.** Okuma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | | | |
| | **Yazma** | **12.** Yazma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | | | |
| | **Gramer** | **13.** Gramer konuları biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırasına uygun mu? | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Diğer Alıştırmalar** | **14.** Ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar var mı? | | | |
| | | **15.** Aktiviteler öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaya yönelik mi? | | | |

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Bu aşamada teknikle ilgili Yıldırım ve Şimşek (2008, 193)'in ortaya koyduğu şu adımlar izlenmiştir:

"1- Dokümanlara ulaşma
2- Orijinalliğin kontrol edilmesi
3- Dokümanları anlama
4- Veriyi analiz etme
5- Veriyi kullanma".

İlk aşamada; örneklemi oluşturan kitapların basılmış hâlleri MEB'e bağlı bir ilkokuldan, dijital sürümleri de bakanlığın Eğitim Bilişimleri Ağı (EBA) internet sayfasından edinilmiştir.

İngilizce öğretim programına da yine bakanlığın internet sayfasından (MEB,2018a) ulaşılmıştır.

İkinci aşamada; dokümanların ulaşıldığı adresler bakanlığın resmî sayfası ve güncel olduğundan, orijinalliği hususu yerine getirilmiştir.

Üçüncü aşamada; dokümanlar detaylı şekilde okunarak belirlenen kontrol listesine göre adım adım notlar alınmıştır. Bu aşamada detay vermek istediğim bir husus vardır. Ölçekteki bazı maddelere ait veriler toplanırken ders kitaplarındaki aktivitelerin dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma…) göre listelenmesi gerekmektedir. Bazı aktiviteler birden çok beceriye hitap ettiğinden bunlar birkaç beceri içerisinde değerlendirilmiştir. Örneğin; "listen and sing" aktivitesi hem dinleme hem konuşma becerisinden sayılmıştır. Yine "matching" yani eşleştirme aktiviteleri okuma becerisi kapsamında incelenmiştir. Boyama, yapıştırma, bulmaca, çizme gibi aktiviteler ise "Diğer" grubu içerisinde sayılmıştır.

Dördüncü aşamada; doküman içerikleri değerlendirme ölçeği çerçevesinde analiz edilmiştir.

Son aşamada da ortaya çıkan veriler kullanılarak bulgular ortaya konmuş, sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

### 3.5. Verilerin Analizi

Ders kitaplarındaki verilerin irdelenmesinde nitel araştırma kapsamındaki içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Bu teknik ilk olarak metin çözümlemelerinde kullanılan bir metottur (Ball, Smith, 1992). *Content Analysis in Communication Research* (1952) kitabında tekniğin modern biçimini oluşturan Berelson'a göre bu teknik; somut içeriklerin tarafsız, sistematik ve nicel bir şekilde tanımlanması için uygulanan bir araştırma tekniğidir (Ball, Smith, 1992). Benzer bir tanımı Neundorf (2002) yapmıştır ve ona göre içerik analizi; "içeriğin tarafsız ve nicel bir şekilde irdelendiği araştırma şeklidir". Krippendorff (2004, 18) ise içerik analizini; "belge ve benzeri materyallerden yapılan, yinelenebilir ve geçerli çıkarımlara ulaşılmasını sağlayan bir araştırma tekniği" olarak tanımlamaktadır. Yine benzer bir tanımda Babbie (2010, 333) bu tekniği; "kitaplar, internet sayfaları, tablolar ve kanunlar gibi insanoğlunun iletişim sağladığı araçların incelenmesi" olarak tanımlamıştır.

İçerik analiziyle ortaya çıkan veriler betimleyici yaklaşımla değerlendirilmiştir. Nassaji (2015); "nitel ve betimleyici araştırma yaklaşımının verilerin doğal hâliyle gözlenip betimlenmesini sağladığı için uygulamalı bilimler alanında çok yaygın olarak kullanılmaya başladığını" belirtmektedir. Bu yaklaşımda neden-sonuç ilişkisi aranmaz. Betimleyici yaklaşım araştırmacının verileri nitel bir yöntemle toplamasını ve toplanan verileri çoğunlukla frekans ve yüzde kullanımı gibi nicel yöntemlerle analiz etmesini sağlar (Nassaji, 2015). Bu araştırmada da İngilizce ders kitaplarının içeriği benzer bir yaklaşımla analiz edildiğinden bu teknik uygulanmıştır.

Verilerin analizi aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak her kitabın örneklem olan ilk üç ünitesi ölçekteki maddeler bağlamında incelenmiştir. Veriler toplandıktan sonra ölçekteki maddelerin karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiş; kitap içeriklerinden örnekler verilerek kanıt olarak sunulmuştur. Kriterler ders kitaplarında gözlendiyse (1), gözlenmediyse veya uygun değilse (0) olarak puanlanmıştır.

Kriterlerin değerlendirilmesi sonrasında kitapların alacağı toplam puan hesaplanmıştır. Bu hesaplamada şu ders kitabı değerlendirme formülü kullanılmıştır:

**Tablo 5: Ders Kitabı Puanı Hesaplama Formülü**

$$\text{Ders kitabı puanı} = \frac{\text{Gerçekleşen ölçütlerin sayısı} \times 100}{\text{15 (Toplam ölçüt sayısı)}}$$

Sugiyono, **Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D.** (Bandung: Alfabeta, 2009), 99'dan uyarlandı.

Kitaplarda uygun görülen ölçüt sayısı maksimum skor olan 100 ile çarpılıp toplam ölçüt sayısı olan 15'e bölünmüştür. Çıkan puan kitabın bu araştırma sonucunda elde ettiği puandır.

Ders kitabı puanlarının ifade edilmesi aşamasında ise aşağıdaki likert ölçek Rynanta ve Ruslan (2013)'dan alınmıştır. Likert ölçek ders kitabının kalitesini çeşitli ölçütler sonucunda sayısal olarak ölçebilen bir türdür. Değerlendirme ölçeğindeki maddeler sonucunda her rakamsal sonucun bağlı olduğu kategori vardır. Bu kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 6: Kitap Puanının İfade Karşılıkları**

| KÖTÜ | ORTA | İYİ | ÇOK İYİ |
|---|---|---|---|
| 10-40 puan | 41-60 puan | 61-80 puan | 81-100 puan |

Rynanta ve Ruslan, **Content Analysis on the English Textbook Entitled "English in Mind Starter"** Endonezya: Malang Üniversitesi, 2013'den uyarlandı.

Ders kitaplarının hesaplama sonundaki puanları likert ölçeğe göre ifade edilmiştir.

Bu analiz sonucunda;

- Ders kitaplarının içerikleri temel dil becerileri açısından incelenmiş,

- Öğretim programıyla uyumu değerlendirilmiş,

- Bulgular ışığında da bazı önerilerde bulunulmuştur.

# 4. BULGULAR

Bu bölümde, hazırlamış olduğumuz ölçek kapsamında 2. 3. ve 4. sınıf ders kitapları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ölçekteki maddeler şu başlıklar altında toplanmıştır; *öğretim programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, gramer* ve *diğer alıştırmalar*. Her madde incelenmeye başlanırken öncelikle neyin ölçülmeye çalışıldığı ve nasıl olması gerektiği gibi konularda bilgi verilmiş sonrasında kitaptan örnekler sunularak ilgili maddenin ders kitabında karşılanıp karşılanmadığı kanısına varılmıştır. Son aşamada da *Yöntem* bölümünde bahsettiğimiz formüllere göre ders kitaplarının toplam puanları ortaya konmuştur.

## 4.1. İkinci Sınıf İngilizce Ders Kitabı

### 4.1.1. Öğretim Programı

*Ders kitabı, öğretim programındaki sınıf kademesi için belirlenen hedef dil becerilerine uygun mu?*

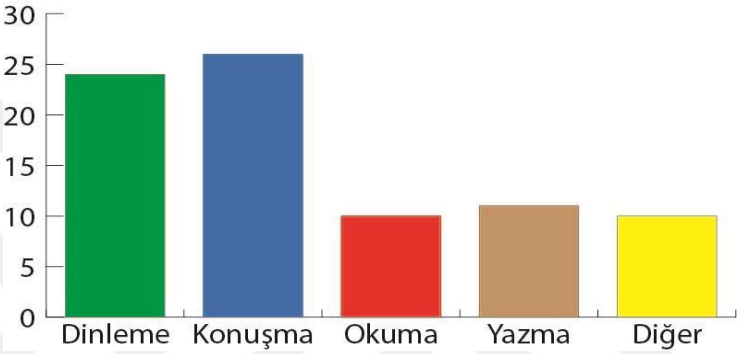
Aşağıda İngilizce öğretim programından (MEB, 2018a) alınmış *Tablo 7*'de de görüldüğü üzere 2.sınıf kademesinde "A1" seviyesinde sadece dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmelidir. Buna mukabil yazma ve okuma aktivitelerinin yer alabileceği fakat kelime seviyesinde sınırlı olması gerektiği belirtilmiştir (örneğin; öğrenciler kedi resmi görürler ve altına "cat" yazarlar). Okuma ve yazma becerisi için belirlenen kelimeler 25'ten fazla olmamalıdır (MEB, 2018a, 10).

**Tablo 7: İngilizce Öğretim Programına Göre 2. Sınıftaki Hedef Beceriler**

| İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN) | | |
|---|---|---|
| **Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta)** | **Sınıf** | **Hedef Beceriler** |
| 1 [A1] (2) | 2 | Dinleme ve Konuşma |

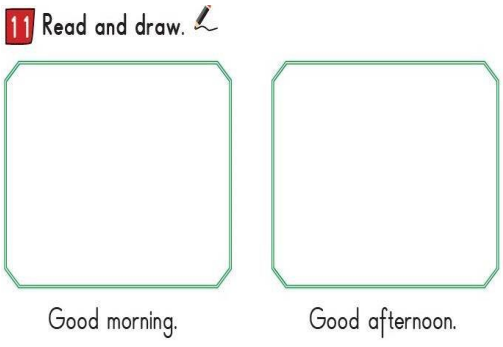
MEB, **İngilizce Dersi Öğretim Programı** (Ankara, 2018), 93'den uyarlandı.

Ders kitabının örneklem olarak seçilen ilk 3 ünitesi incelendiğinde çalışma bölümü (workbook) de dâhil olmak üzere toplam 59 alıştırma içerisinde dil becerilerine hitâp eden 88 etkinlik vardır. Bazı alıştırmalar birden çok dil becerisinin uygulanmasına yöneliktir. Örneğin; "listen and sing" alıştırması hem dinleme hem konuşma becerisine dâhil edilmiştir. *Şekil 1*'de görüldüğü üzere bu 88 etkinlik içerisinde 24'ü dinleme, 26'sı konuşma, 10'u okuma, 11'i yazma ve 10'u da diğer aktivitelerden oluşmaktadır. (Diğer aktiviteler grubu; çizme, boyama, bulmaca ve yapıştırma gibi faaliyetlerdir.)

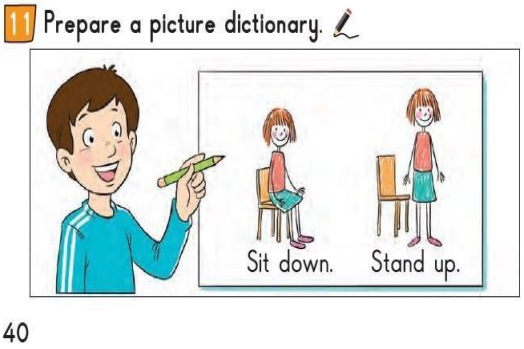



**Şekil 1: 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Hedef Becerilerin Dağılımı**

Grafiğe bakıldığında öğretim programında da belirtildiği üzere dinleme ve konuşma alıştırmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. *Diğer* grubundaki faaliyetler ise çeşitlendirilmiş olup öğrencilerin proje, el işi gibi farklı etkinlikler yapmalarına olanak sağlamaktadır. Çünkü daha önce de bahsettiğimiz üzere bu yaş grubunda İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirme önemli bir amaçtır. Öğrencilerin dersten sıkılmamaları gerekmektedir. Sadece grafik verilerinden okuma ve yazma faaliyetlerinin fazla olduğu düşünülebilir. Çünkü 2. sınıfta okuma ve yazma becerisi geliştirilmesi gereken becerilerden değildir. Fakat kelime bazında yer verilmesi öğretim programında uygun görüldüğünden ve kitaptaki etkinliklerin de basit, anlaşılır ve kelime ile sınırlı kaldığı göz önünde bulundurulursa bu becerilerin de makûl olduğu düşünülmüştür. Bu konuda kitaptan aşağıdaki iki alıştırma bu tespite örnektir:




**Şekil 2: Okuyup Çizme Alıştırması**




**Şekil 3: Resimli Sözlük Hazırlama**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 25-40.

Sonuç olarak ölçeğimizdeki ilk maddeyi 2.sınıf ders kitabı karşılamaktadır.

*Ders kitabı öğretim programındaki ana etkinlikler için uygun mu?*

Bu maddede ders kitabındaki alıştırma türlerinin öğretim programında istenen etkinliklere uygun olup olmadığı incelenmiştir. 2. sınıf seviyesinde istenen etkinlikler şunlardır:

**Tablo 8: İngilizce Öğretim Programına Göre 2. Sınıftaki Etkinlik Türleri**

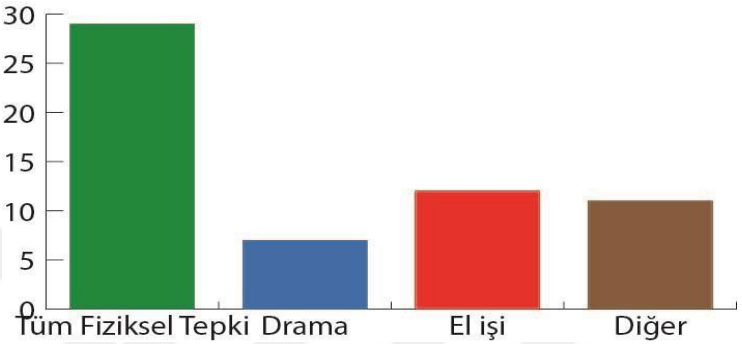
| İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN) | | |
|---|---|---|
| **Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta)** | **Sınıf** | **Ana Etkinlikler/Stratejiler** |
| 1 [A1] (2) | 2 | Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama |

MEB, **İngilizce Dersi Öğretim Programı** (Ankara, 2018), 93'den uyarlandı.

Öğrencilerin yaş gruplarına uygun olarak fiziksel hareket istenen etkinlikler istenmiştir. Tüm Fiziksel Tepki (TFT) konuşma ve eylem koordinasyonu etrafında biçimlenmiş bir yöntemdir ve dili fiziksel etkinlikler yoluyla öğretmeye çalışır (Richards, Rodgers, 2007, 73). (Bu yöntemin detayları ile ilgili Durmuş'un (2018, 79-83) çalışması incelenebilir.)

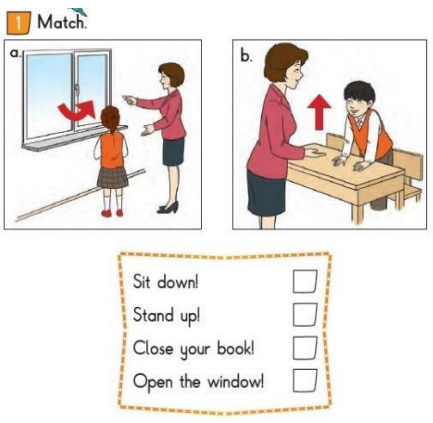
Örneklem olarak seçilen kitaptaki ilk üç ünite incelendiğinde *Şekil 4'*te de görüldüğü üzere toplam 59 alıştırmanın; 29'u Tüm Fiziksel Tepki yöntemi dâhilindedir. Burada

bilinmelidir ki; alıştırmaların önemli bir kısmını oluşturan "Listen and Sing" gibi tekrar etmeye ve şarkı söylemeye yönelik aktiviteler de bu gruba dâhil edilmiştir. (Dinleme becerisi bulgularının olduğu bölümde bu hususta detaylıca bahsedilmiştir.) Drama aktivitelerinin sayısı 7'dir. Bunların çoğunluğunu "Act Out" gibi öğrencileri karşılıklı konuşmaya yönlendiren aktiviteler oluşturmaktadır. El işi alıştırmalarının sayısı 12'dir. Bunlar da; poster hazırlama, kesme, yapıştırma gibi etkinliklerdir.

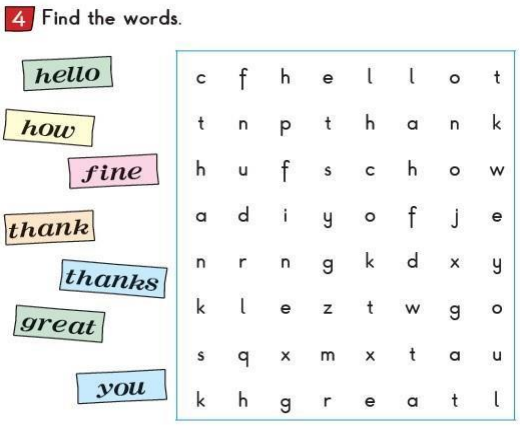



**Şekil 4: 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Etkinlik Türlerinin Dağılımı**

Öğretim programına göre aktivitelerin TFT, drama ve el işi ile ilgili olması gerekmektedir. Fakat "Diğer" grubunda 11 alıştırma vardır. Bunlar; bulmaca, kelime-resim eşleştirme, doğru cümleyi seçme ve kelimeyi resmin altına yazma gibi basit ve kelime düzeyindeki etkinliklerdir. Programda kelime düzeyinde etkinliklere çok sınırlı sayıda yer verilebileceği de belirtildiği üzere diğer etkinlikler makûl düzeydedir. Fikir oluşturması açısından aşağıda bu gruba ait iki örnek vardır.




**Şekil 5: Eşleştirme Alıştırması**




**Şekil 6: Bulmaca Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 30-41.

Sonuç olarak 2. sınıf ders kitabı ölçeğimizin ikinci maddesini karşılamaktadır.

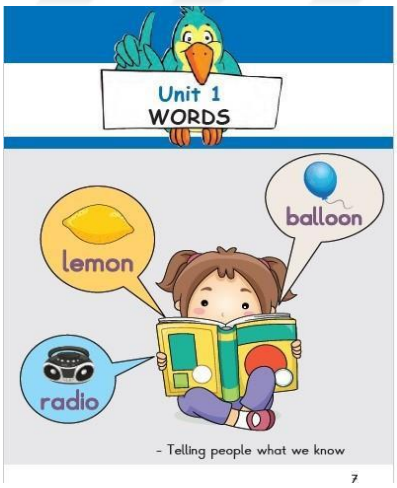
*Kitapta programın öngördüğü ana ve hedef dil arasında bilinenden bilinmeyene (cognates) ilkesi uygulanmış mı?*

Erken yaşlardaki dil eğitiminde çocukların dile karşı olumlu tutum geliştirmelerinin çok önemli olduğunu belirtmiştik. Bunun sağlanmasında uygulanan ilkelerden biri de eş köklü kelimelerdir (cognates). Erken sınıf kademelerinde çocuklar İngilizceye eş köklü kelimeler yoluyla giriş yaptırılırlar; hemen tanınabilen bu kelimelerin kullanılmasıyla bilinenden bilinmeyene geçiş yapma konusunda öğrencilere yardımcı olarak bunların diller arasında köprü görevi gördüğü düşünülür (Rodriguez, 2001).

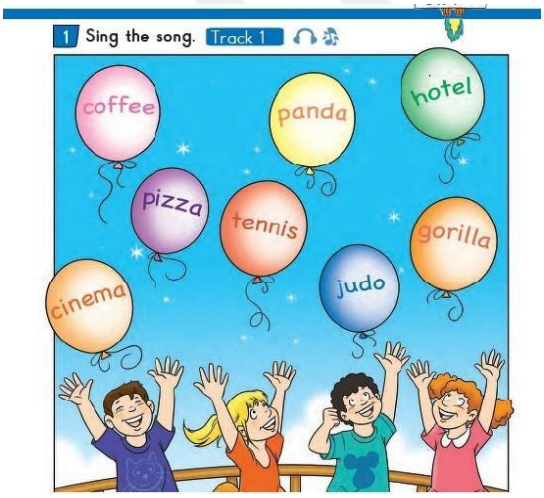
Yine öğretim programının uygulama önerileri kısmında bu konuyla ilgili şöyle denmiştir (MEB, 2018a, 95):

> "Bilinenden bilinmeyene doğru gidiniz. Özellikle Türkçe ve İngilizcede ortak olan sözcüklerden yararlanarak derse başlayınız (Örneğin doctor, zebra, lemon vb.). Çocukların sevdiği ve bildiği medya ve kültür ögelerine de öncelik veriniz".

2.sınıf ders kitabı incelediğimizde ilk ünitede görüyoruz ki bu ilke uygulanmıştır; alıştırmalarda bu geçiş kelimeleri kullanılmışır. Bu konudaki örnekler:



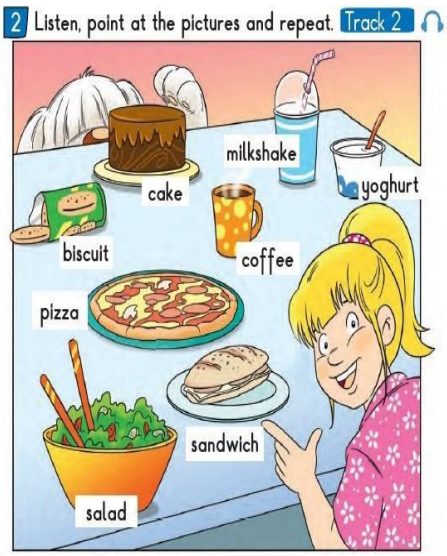

**Şekil 7: Eş Köklü Kelimeler**

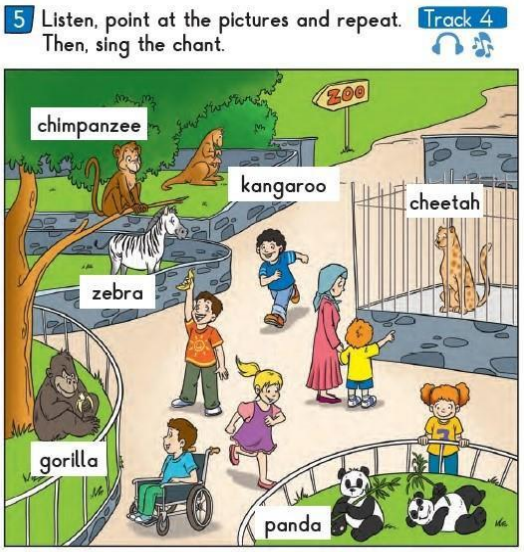



**Şekil 8: Eş Köklü Kelimelerle Şarkı Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 7-8.




**Şekil 9: Eş Köklü Kelimelerin Tekrarı** **Şekil 10: Eş Köklü Kelimelerle Şarkı**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 9-10.

Dolayısıyla ders kitabı bu üçüncü kritere uygundur.

*Yeni öğrenilen konu ve sözcüklerin tekrarına olanak sağlayan bölümler var mı?*

Dil edinim sürecinde öğrenilen yapı ve sözcüklerin unutulmaması için kısa sürede tekrar edilmesi gerekir. Aşağıda *Şekil 11'de* görüldüğü üzere öğrenilen kelime veya yapı tekrar edildikçe kalıcılığı daha iyi sağlanmakta buna mukabil tekrar edilme aralığı arttıkça kalıcılık azalmaktadır.




**Şekil 11: Unutma Eğrisi**

---

Forgetting Curve. (Psychestudy, 2020)

Öğretim programının uygulanmasına dair hususlarda da (MEB,2018a, 94) tekrar konusunda şöyle denilmektedir:

- "Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşırlar.
- Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve böylece bilgi ve becerilerini taze tutarlar".

Ayrıca yine programın uygulama önerileri sayfasında da (MEB, 2018a, 95) şunlar belirtilmektedir:

- "Öğretim Programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanılmalıdır. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlatınız ve öğrenmelerin kalıcılığını desteklemek için daha önceki etkinlik şarkı ve kelimeleri kullanınız.
- Üniteler/temalar arasında geçiş akıcı olmalıdır. Her ne kadar sırayla gidilecek olsa da bir sonraki ünite/tema önceki ünitede/temada öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece birbirlerine entegre edilmelidir".

2. sınıf ders kitabının ilk üç ünitesi incelendiğinde öğrenilecek konular;

- Eş köklü kelimeler
- Tanışma, selamlaşma
- Gün dilimleri,
- Basit emir cümleleri şeklindedir.

Bu konuların kitabın bu üç ünite içerisinde veya ilerleyen ünitelerinde tekrarına yönelik alıştırmalar yoktur. Her ünitenin kendi içerisinde bir çalışma (workbook) bölümü olsa da bunlar ilerleyen konular içerisinde değil yine aynı ünite içindedir. Her ünitedeki aktiviteler sadece o ünite temasına ve yeni öğrenilen yapılara hitâp etmektedir. 5. ve 10. ünitelerin ardından tekrar amaçlı bir bölüm (Check-up) olsa da yetersizdir. Geçmişte bazı kitaplarda olduğu gibi her üç ünite sonunda veya belli aralıkta eski konuların tekrarı olabilirdi. (Bu konuda 2006-2008 yılları arasında kullanılan *"Time for English 4"* kitabı örnektir.)

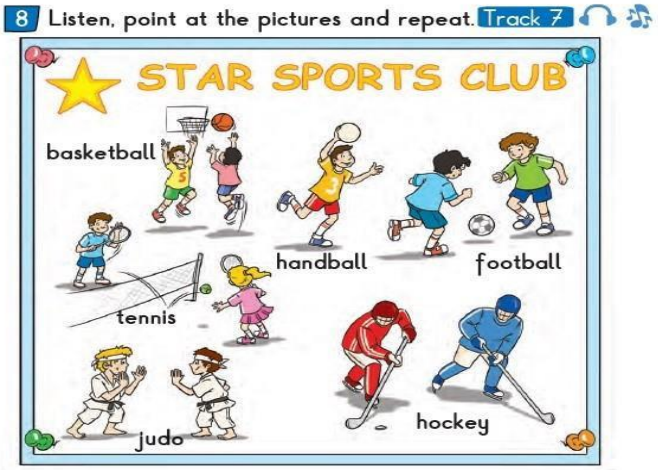
Dolayısıyla ders kitabı ölçeğin bu dördüncü maddesine uygun değildir.

### 4.1.2. Dinleme

*Dinleme alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi?*

Alıştırmaların gerçek hayat durumlarıyla ilgili olması çocukların ilişki kurmalarını böylelikle de anlamalarını kolaylaştırır. 2.sınıf ders kitabını incelediğimizde;

İlk ünitedeki dinleme alıştırmaları eş köklü kelimelerin şarkı yoluyla tekrarına dayanmaktadır. Bu kelimeler; yiyecekler, içecekler, hayvanlar ve sporlardan oluşmaktadır. Bu alıştırmalardan bir örnek:




**Şekil 12: Eş Köklü Spor Kelimeleri Alıştırması**

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 9-10.

İkinci ünitedeki alıştırmalar tanışma etkinlikleriyle ilgili olup, üçüncü ünitedekiler de günlük hayattaki basit eylemler ile ilgilidir.

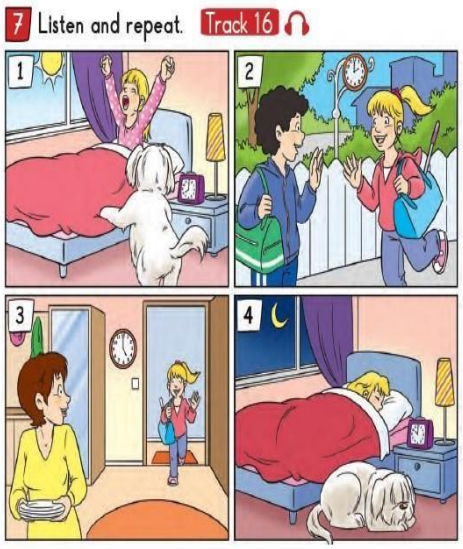
Dolayısıyla örneklemi oluşturan üç ünitedeki dinleme alıştırmaları ölçeğin bu beşinci maddesine uygundur.

*Dinleme alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı?*

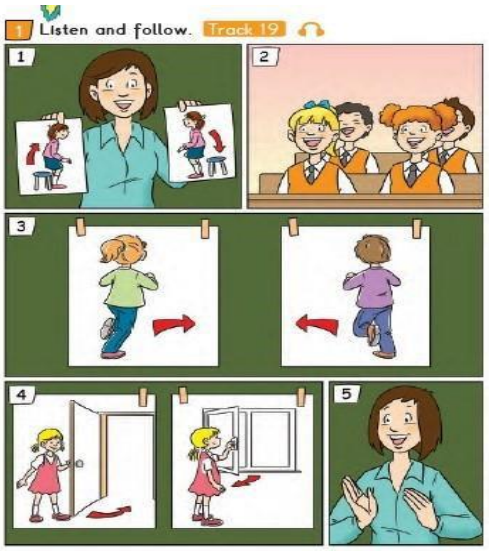
Çocuklarda konuya ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Bu sayede anlamaları ve ilişki kurmaları sağlanır, aksi takdirde zaten kısa olan dikkat süreleri tamamen kaybedilebilir. Bu amaca uygun olarak dinleme alıştırmaların öncesinde ilgi ve merak uyandıracak giriş aktiviteleri, sonrasında da anlamalarını kolaylaştıracak pekiştirici aktivitelerin olması yararlıdır.

Kitabın ilk üç ünitesi incelendiğinde her ünite dinleme alıştırmalarıyla başlamaktadır. Bu alıştırmalar o ünitede yeni öğrenilecek konunun şarkı yoluyla söylenmesine veya kelimelerin tekrar edilmesine dayanmaktadır. Yeni öğrenilecek kelime ve kalıplar direkt olarak verilmiş öncesinde konuya giriş için herhangi bir aktivite

sunulmamıştır. Örneğin “hayvanlar”, “sporlar”, “tanışma” konularına giriş yapılırken ilgili ifadeler direkt dinleme metni olarak verilmiş ve tekrarlanması istenmiştir. Bu konuda iki alıştırma şu şekildedir:




**Şekil 13: Dinleyip Tekrar Etme**




**Şekil 14: Dinleme Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 23-34.

Bazı alıştırmalardan sonra ise pekiştirmeye yönelik aktiviteler olsa da yeterli değildir. Örneğin; spor türlerinin olduğu dinleme alıştırmasından sonra kelimelerin resimlerle eşleştirilmesine yönelik aktivite vardır. Fakat bu türden olanlar çok az sayıdadır ve bütünlük sağlamamaktadır.

Dolayısıyla ders kitabı ölçeğin bu maddesine uygun değildir.

*Dinleme becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Bu yaş grubunda dinleme becerisine yönelik aktivitelerin Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemine uygun olması gerektiğini, çocukların hareket ve uygulama yoluyla öğrenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştık.

Kitaptaki dinleme alıştırmaları incelendiğinde alıştırmaların tamamına yakınının bu hususlara uygun olduğu görülmektedir. Alıştırmaların içeriği; şarkı söyleme, dinleyip gösterme, dinleyip doğruyu bulma gibi aktivitelerden oluşmaktadır. Aktivite yönergeleri şu şekildedir:

- *Listen and Tick*
- *Listen and Follow*
- *Sing the Song*
- *Sing the Chant*
- *Listen and Play*
- *Listen and Repeat*
- *Listen, point at the pictures and repeat*

Burada bahsedilmesi gereken önemli bir nokta da şudur. "*Listen and repeat, listen and tick"* türünde, öğrencinin sadece dinleme ve işaretleme yaptığı aktiviteler TFT yönteminden ziyade İşitsel Dil Yöntemi (Audio-Lingual) içerisinde değerlendirilir. Fakat bu aktivitelerin çoğunluğu oluşturmaması, sınıf mevcutlarının her aktiviteyi uygulamaya olanak tanımaması ve yaş grubunun özelliği dikkate alınarak alıştırmaların çeşitlilik göstermesi gibi hususlar göz önüne alındığında problem oluşturmayacağı varsayılarak, ders kitabının ölçeğin bu maddesini karşıladığı düşünülmüştür.

### 4.1.3. Konuşma

*Konuşma alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi?*

Alıştırmaların gerçek hayat durumlarıyla ilgili olması çocukların ilişki kurmalarını böylelikle de anlamalarını kolaylaştırır. Özellikle bu yaş grubunda bu husus daha da önemlidir. 2. sınıf ders kitabını incelediğimizde;

İlk ünitedeki konuşma alıştırmaları yeni öğrenilen eş köklü kelimelerin tekrarına dayanmaktadır. Bu kelimeler günlük hayatta sık kullanılan kelimelerdir.

İkinci ünitedekiler kendini tanıtma ve tanışma üzerine;

Üçüncüdekiler de basit eylemlerin söylenip uygulanması üzerinedir.

Alıştırmaların hepsinin konusu günlük hayatla ilişkili olduklarından ölçeğin bu maddesi kitapta karşılanmaktadır.

*Konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı?*

Çocuklarda konuya ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Bu sayede anlamaları ve ilişki kurmaları sağlanır, aksi takdirde zaten kısa olan dikkat süreleri tamamen kaybedilebilir. Bu amaca uygun olarak dinlemede olduğu gibi konuşma alıştırmalarının öncesinde ilgi ve merak uyandıracak giriş aktiviteleri, sonrasında da anlamalarını kolaylaştıracak pekiştirici aktivitelerin olması yararlıdır.

Kitabın ilk ünitesindeki konuşma alıştırmaları eş köklü kelimelerin (balloon, gorilla) tekrarına,

İkinci ünitedekiler tanışma ve selamlaşmaya,

Üçüncüdekiler de basit eylemlerin (turn right, close the window) uygulanmasına yöneliktir.

Alıştırmaların öncesinde ve sonrasında herhangi bir bölüm olmayıp, aktiviteler bağımsız biçimdedir. Farklı etkinliklerle pekiştirilmeye çalışılmış olup kendi içlerinde hepsi tek bir aktiviteden oluşmaktadır. Dolayısıyla kitap ölçeğin bu maddesine uygun değildir.

*Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Bu beceriye yönelik alıştırmalar çeşitlilik göstermekte olup; bazıları kelime bazında bazıları da temel düzeyde iletişime dayalı (kendini tanıtma gibi) aktivitelerdir. Bazı aktiviteler dinleme ve konuşma becerisine birlikte hitap etmektedir. Örneğin; dinlenilen bir şarkının veya diyalogun tekrarı istenmektedir. Alıştırmalar çocukların ilgisini çekecek aktiviteler içermekte ve düzeylerine uygundur. Bazıları konuşma becerisinin yanında resimle eşleştirme ve boyama gibi etkinlikler de içererek daha ilgi çekici hâle getirilmiştir. Konuşma alıştırmalarının yönergeleri şu şekilde çeşitlilik göstermektedir:

- *Point at the pictures and say*
- *Say and circle the odd one out*
- *Say and draw then colour*
- *Listen and act out the dialogue*
- *Introduce yourself to the class*
- *Ask and write*
- *Say and match*

Sonuç olarak ders kitabının bu ölçüte uygun olduğu düşünülmüştür.

### 4.1.4. Okuma

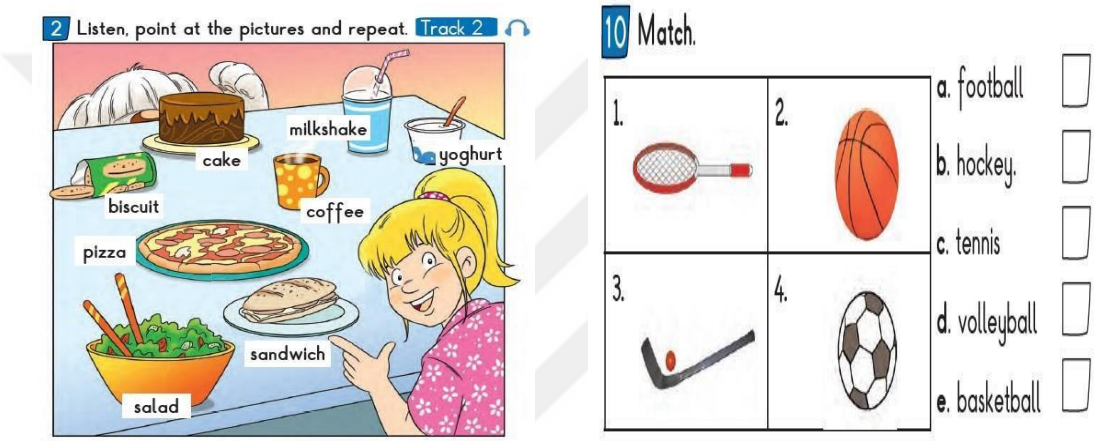
*Okuma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Bu beceri 2. sınıf kademesinde kazandırılması gereken temel becerilerden değildir. Fakat daha önce de belirttiğimiz üzere kelime ve çok basit düzeyde yer verilebilir. Dolayısıyla okuma becerisine yönelik aktivitelerin çok az olması gerekmektedir.

Alıştırmaları incelerken belirtmem gerekir ki; temelde okuma becerisine hitâp etmeyen fakat ilgili olan alıştırmalar da bu beceride değerlendirilmiştir. Örneğin; ilk

ünitede eş köklü kelime (football, kangaroo, sandwich) alıştırmalarıyla başlandığını belirtmiştik. Bu alıştırmalar temelde dinlemeye yönelik olsa da, içerdikleri görseller üzerindeki kelimeler dolayısıyla okuma boyutu da bu beceri dahilinde incelendi. Kitapta bir ünitede toplam 20-23 alıştırma vardır; bunların 4-5 tanesi sadece okuma becerisine yönelik olup bu oran makûldür.

Alıştırmalar incelendiğinde ilk ünite dil öğrenimine uygun olarak eş köklü kelime aktiviteleriyle başlamıştır. Bu kelimeler görsel üzerinde verilerek dinleme parçalarıyla desteklenmiştir. Aşağıdaki iki alıştırma örnektir:

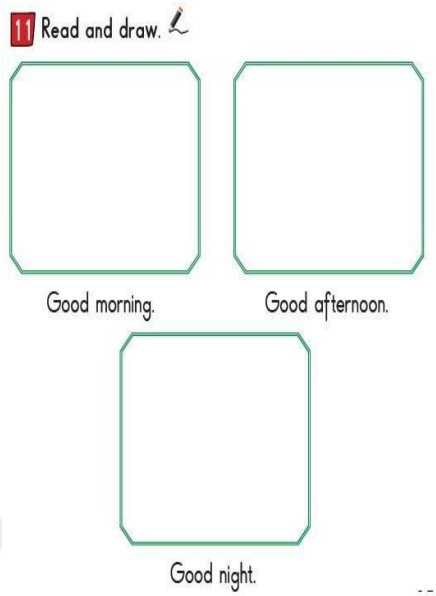


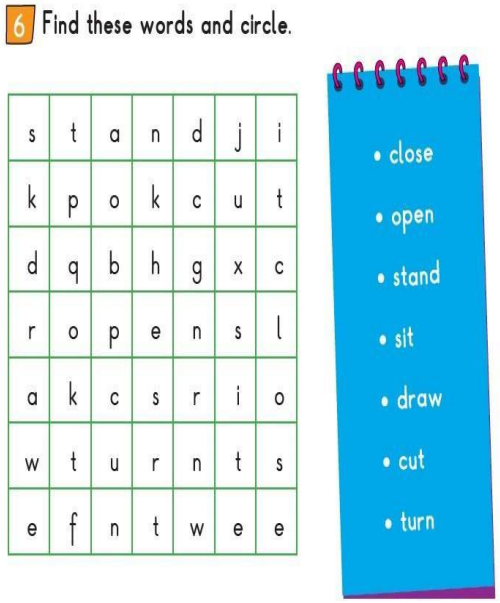

**Şekil 15: Eş Köklü Kelimeleri Okuma** **Şekil 16: Okuyup Eşleştirme Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 9-11.

Eleştirebileceğimiz noktalardan iki tanesine örnek aşağıdaki alıştırmalar ve benzerleridir. *Şekil 17*'de görüldüğü üzere okuyup boyama, çizme yapmaya yönelik ve benzeri türde alıştırmalar vardır. Doğrusu boyama türünden etkinlikler, okul öncesi dönemde sıkça başvurulan ve çocuğun hem renk hem şekil ve sayı olarak sınıflandırma gibi kavramları öğrenmesini sağlayıcı etkin alıştırma türleridir (Haznedar, 2009, 6-7). Dolayısıyla ilkokulda çocukların ilgisini çekmeleri ve çeşitliliği sağlamak adına olumlu olsa da, bu türden alıştırmalara çok yer vermeye gerek yoktur. Ayrıca *Şekil 18*'deki bulmaca türünden alıştırmaların da okuma becerisine çok katkı sağlamadığı ve eğlenceli aktivitelerin daha iyi seçilebileceği düşünülmüştür.




**Şekil 17: Okuyup Çizme Alıştırması** **Şekil 18: Kelime Bulmaca Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 25-46.

Fakat çocukların dikkat süresi gibi etmenleri göz önüne aldığımızda; sıkıldıkları için alıştırmaların ilgi çekici olması ve çeşitlilik göstermesi gerekir. Dolayısıyla bu aktiviteler önemli bir problem teşkil etmemektedir.

Diğer bir eleştiri de; az sayıda olsalar dahi okuma alıştırmalarının çok çeşitlilik göstermemesidir. Özellikle *resim-kelime eşleştirme* türünden aktivitelere fazla yer verilmiştir.

Her ne kadar bazı eleştiriler getirilmişse de bunların etkisinin çok olmadığı ve alıştırmaların geneline hitâp etmediği kanısına varılmış; okuma alıştırmaları basit ve kelime düzeyinde olduğundan ölçeğin bu maddesini karşıladığı düşünülmüştür.

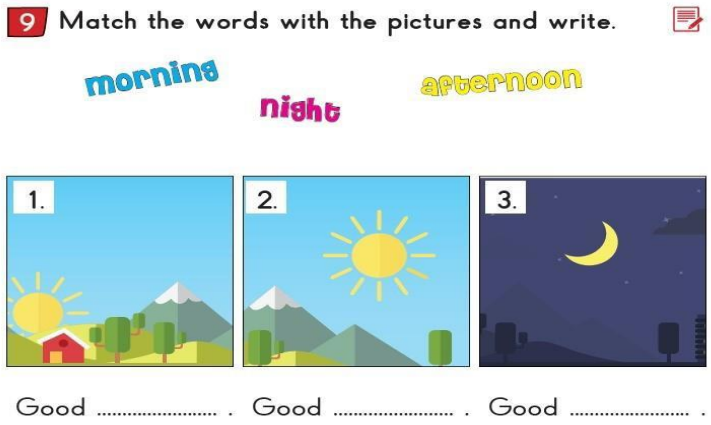
### 4.1.5. Yazma

*Yazma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Daha önce bahsettiğimiz üzere okuma gibi yazma becerisi de bu kademede geliştirilmesi gereken temel becerilerden değildir. Fakat kelime bazında ve çok basit düzeyde yer verilebileceği öğretim programında belirtilmiştir. Dolayısıyla ders

kitabındaki bu beceriye yönelik alıştırmaların çok sınırlı sayıda ve en basit düzeyde olması beklenir. Ölçeğin bu maddesinde de bu sınırlı sayıdaki aktiviteler incelenmiştir.

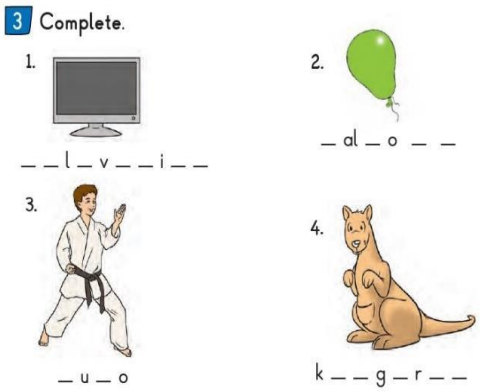
Kitabı incelediğimizde her ünitede ortalama 20 alıştırma içerisinde yazma becerisine hitâp eden birkaç alıştırma vardır. Bu alıştırmalardan aşağıdaki *Şekil 19* örneğindeki gibi resim-kelime eşleştirip altına yazma aktiviteleri uygundur.



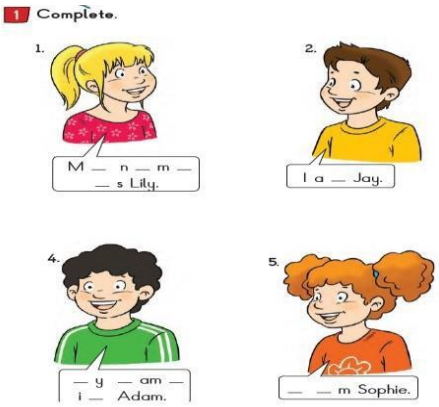

**Şekil 19: Uygun Kelimeyi Yazma Alıştırması**

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 24.

Fakat ilk üniteden itibaren bazı temalar içinde *"complete", "write the missing letters"* gibi boşluğa uygun harflerin yazılmasını gerektiren alıştırmalar mevcuttur ve bunların öğrenciye katkı sunacağı düşünülmemektedir. İleriki kademelerde de aynı düşünce geçerliyken hele ki daha okuryazarlığı gelişmeyen bu kademedeki öğrenciler için bu alıştırmalar yerinde değildir. Üstelik İngilizce alfabe henüz işlenen konular arasında değildir. Benzer bir görüş sunan Haznedar (2009, 11)'a göre de; "öğrenciye henüz yabancı dile yeni başladığı bir evrede; okunması, yazılması, gerçekte dilde bulunması mümkün olmayan ses öbeklerinin bir araya getirilerek anlamsız sözcüklerin sorulması ve yazdırılmasının pedagojik, dilbilimsel ve psikodilbilimsel bir açıklaması yoktur". Bahsettiğimiz alıştırmalardan iki tanesi şu şekildedir:




**Şekil 20: Harfleri Tamamlama**




**Şekil 21: Uygun Harfleri Yerleştirme**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 16-27.

Dolayısıyla yazma becerisine yönelik alıştırmaların daha iyi seçilebileceği hatta bazılarının yukarıdaki sebeplerden ötürü çocukların dil gelişimine olumsuz katkısı olacağı düşünüldüğünden ders kitabı ölçeğin bu maddesine uygun görülmemiştir.

### 4.1.6. Gramer

*Gramer konuları biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırasına uygun mu?*

Dil edinimi alanında yapılan çalışmalar, gerek doğal ortamda gerekse sınıf içi ortamda dil öğrenimi sırasında öğrencinin dile özgü dilsel yapıları tek tek, birbiri ardı belli bir sırada öğrenmediğini (Ellis, 1994); tersine ikinci dili öğrenen kişinin ana dili ne olursa olsun dil bilgisel formları ve yapıları gelişimsel bir dizgi ile öğrendiğini göstermiştir (Cook, 1998; Towell, Hawkins, 1995'den aktaran Haznedar 2009, 5). Yani ikinci dil edinimi sürecinde yapılar karışık değil belli bir dizgi ile öğrenilmektedir. Bazı yapılar diğerlerine göre daha önce öğrenilir. Biçimbirimlerin bu sırası göz ardı edildiğinde çocuğun dil öğrenim sürecinde ciddi olumsuz sonuçları olabilir. Yapıların gelişigüzel bir sırada verilmesi veya basitten karmaşığa gibi bir düzen takip etmek aşağıda bahsettiğimiz araştırma sonuçlarına terstir. Basitmiş gibi görünen küçük morfolojik eklerin edinimi yıllar alabilmekte, kimi zaman dili öğrenen kişilerin yanlış kullanımları söz konusu olabilmektedir (Haznedar, 2009, 14).

Dil edinimi ve öğrenimi alanında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarla bu sıranın ne olduğuna dair bulgular ortaya konmuştur. Örneğin İngilizcenin anadil olarak

edinilmesinde biçimbirimlerin aşağıdaki sırada öğrenildiği Brown (1973'den aktaran Haznedar, 2009, 5) tarafından şu şekilde ortaya konmuştur:

**Tablo 9: Anadilde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| **Anadilde biçimbirimlerin edinim sırası** | |
|---|---|
| *-ing* | 1 |
| *-s* çoğul eki | 2 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 3 |
| *-s* iyelik eki | 4 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 5 |
| *-s* 3. tekil şahıs eki | 6 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 7 |
| *Be* –yardımcı fiil | 8 |

De Villiers (1973) tarafından yapılan bir araştırmada ise anadil ediniminde şu sıra tespit edilmiştir:

**Tablo 10: Anadil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| **Anadil ediniminde biçimbirimlerin edinim sırası** | |
|---|---|
| *-s* çoğul eki | 1 |
| *-ing* | 2 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 3 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 4 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 5 |
| *-s* iyelik eki | 6 |
| *-s* 3. tekil şahıs eki | 7 |
| *Be* –yardımcı fiil | 8 |

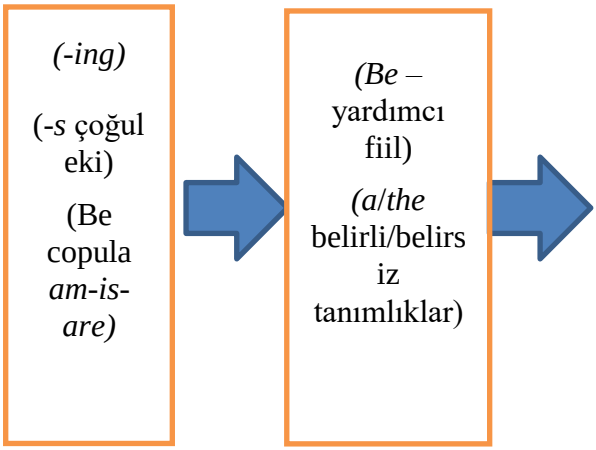
Yukarıdaki araştırmalar anadil edinim sırasıyla ilgilidir ancak *Tablo 11*'de görüldüğü üzere ikinci dil ediniminde de bu sıra çok farklılık göstermemektedir. Dulay ve Burt (1973) ikinci dil öğrenenler üzerinde şu edinim sırasını ortaya koymuştur:

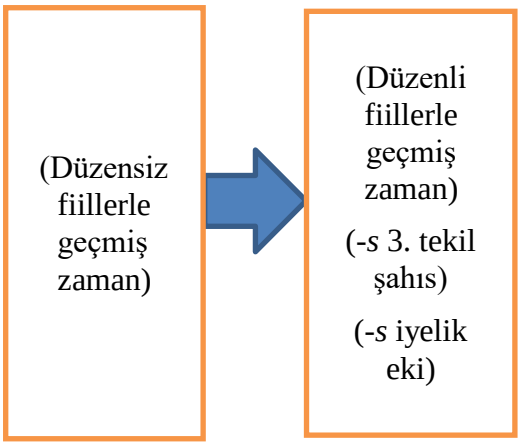
**Tablo 11: İkinci Dil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| **İkinci dil ediniminde biçimbirimlerin edinim sırası** | |
|---|---|
| -*s* çoğul eki | 1 |
| -*ing* | 2 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 3 |
| *Be* –yardımcı fiil | 4 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 5 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 6 |
| -*s* 3. tekil şahıs eki | 7 |
| -*s* iyelik eki | 8 |

Son olarak Krashen (1977) biçimbirimleri tek tek değil de grup hâlinde belirleyerek doğal bir sıralama (natural order) olduğunu şu şekilde ortaya koyar:

**Tablo 12: Biçimbirimlerin Doğal Edinim Sırası**






Stephen Krashen, **Some Issues Relating to the Monitor Model** (On TESOL, 1977), 144'den uyarlandı.

1970'li yılların bu çalışmaları daha sonraki yıllarda da doğrulanmış ve bulgular dayanak olarak kullanılmıştır. Örneğin, Haznedar (2001); "İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Türk bir çocuktan elde ettiği sonuçlarda, erken çocuklukta ikinci dil edinimi konusundaki diğer çalışmalarda olduğu gibi şimdiki zamanlı cümle yapılarının, copula *–be* ve yardımcı fiil *–be*'nin erken evrelerde edinildiğini" tespit etmiştir.

Özetleyecek olursak; doğal bir edinim sırasının olduğu yukarıdaki araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere 1970'lerden beri yaygın bir şekilde kabul edilmiştir ve ikinci dil öğrenimiyle ilgili ders kitaplarında temel alınarak uygulanmıştır (Luk, Shirai, 2009). İkinci dil öğrenenler, programda verilen sıralama ne olursa olsun kendi iç mekanizmalarıyla da öğrenimde etkin olurlar (Haznedar, 2004, 20).

Bu bulgulara dayanarak 2. sınıf kitabındaki gramer konuları tespit edilip nasıl bir sıra izledikleri analiz edilmiştir. Yukarıdaki veriler tamamen aynı sırada olmasa da ortaya konan araştırmalarda bir gerçek vardır ki; biçimbirimlerin edinim sırası araştırmalarda anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir.

Ders kitabında tespit edilen gramer konuları sırasıyla şu şekildedir:

- *Be copula – (am-is-are) (What is your name / My name is …)*
- *Emir cümleleri*
- *How many…*
- *What colour…*
- *Geniş zaman (1. Tekil şahıs / I like…)*
- *Fiiller*
- *Let's*
- *Geniş zaman (Do you…. / Yes, I do.)*
- *Yer, yön edatları (in, on…)*
- *Can / can't*

Gramer konuları incelendiğinde biçimbirimlerle ilgili yukarıda değindiğimiz araştırma sonuçlarına riayet edilmediği görülmektedir. Öneğin; *copula be (am-is-are)*

yapısının ilk sırada olması uygun düşse de, devamında *kaç tane (how many)* kalıbına geçilmesi uygun değildir. Haznedar (2009, 20)'a göre; "İngilizceyi anadil olarak öğrenen çocuklarla yapılan araştırmalar önce, '*ne'* soru kalıbını içeren yapıların, sonra '*nerede'* sorusunun, daha sonra '*kim'* sorusunun edinildiği ortaya konmuştur ve aynı şekilde çocukta ikinci dil edinimi alanında yapılan yeni çalışmalarda da *ne, nerede* gibi soruların daha önce öğrenildiği ve daha sık kullanıldığı görülmüştür". Yine araştırmaların çoğunda gösterildiği üzere *şimdiki zaman (going, sleeping)* yapısı öğrenilmesi gereken ilk yapılardandır ve kitapta *geniş zamana* daha önce değinilmek bir yana bu yapıya yukarıdaki konulardan da görüleceği üzere hiç değinilmemiştir. Bu husus geçmişte yapılan bir ders kitabı inceleme araştırmasında da (Haznedar, 2009, 14) ortaya konmuş; *geniş zaman* içeren yapıların *şimdiki zamandan* önce öğretilmesinin dil edinimi araştırmalarıyla çeliştiğinden bahsedilmiştir.

Konuların sırası gösteriyor ki; iletişim odaklı ve basitten karmaşığa doğru bir düzen olmasına dikkat edilmiş. Ancak dilbilgisinin öğrenciye basitten karmaşığa doğru öğretilmesi, kolay öğrenmeye işaret etmemektedir (Haznedar, 2004, 20).

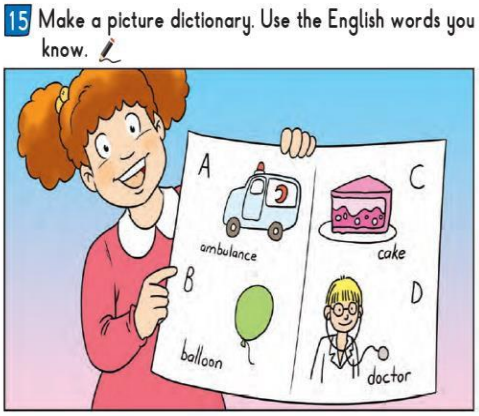
Dolayısıyla ders kitabında ölçeğin bu maddesindeki hususlara dikkat edilmediği ve kitabın bu maddeye uygun olmadığı düşünülmüştür.

### 4.1.7. Diğer Alıştırmalar

*Ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar var mı?*

Çocuklarda el işlerine yönelik aktiviteler hem gelişimleri hem de derse karşı tutumları için çok önemlidir. Yaparak ve yaşayarak çok daha kolay öğrenirler. Özellikle ilkokul ders kitaplarında da bu tür aktivitelere yer verilmesi beklenir.

Kitap incelendiğinde her ünitede bir ya da birkaç tane ürün ortaya koymaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bunlardan üç tane farklı örnek aşağıdadır:




**Şekil 22: Resimli Sözlük Hazırlama**




**Şekil 23: Yaka Kartı Hazırlama**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 14-26.




**Şekil 24: Selamlaşmalarla İlgili Poster Hazırlama**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 26.

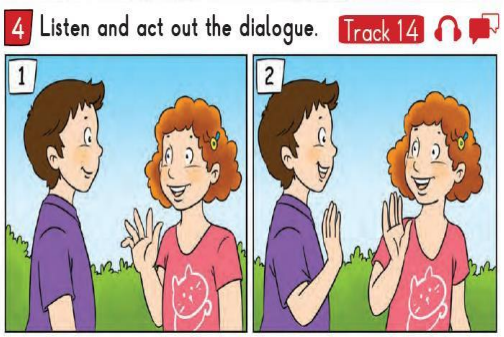
*Şekil 22*'de eş köklü (cognates) kelimelerle ilgili bir resimli sözlük, *Şekil 23*'te isim sorup cevaplamaya yönelik bir yaka kartı, *Şekil 24*'te de selamlaşma ifadeleriyle ilgili bir poster yapılması istenmiştir. Bu şekilde ürün ortaya koymaya yönelik etkinlikler çeşitlilik göstermekte olup çocukların seviyelerine uygundur.

Dolayısıyla kitap ölçeğin bu maddesini karşılamaktadır.

*Aktiviteler öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaya yönelik mi?*

Çocuklar öğretim programında da belirtildiği üzere Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemine uygun etkinliklerle (oyun, şarkı, drama) çok daha kolay öğrenirler. Yaş grupları dikkate alındığında bu kademedeki öğrencilerin etkileşime olanak sağlayan aktivitelerle öğrenmeleri hem daha etkilidir hem de derse karşı ilgilerini artırır.

2. sınıf ders kitabının örneklemi oluşturan ilk üç ünitesini incelediğimizde her ünitede "sing the song", "sing the chant" gibi sınıfça şarkı ve ezgiler söylemeye yönelik alıştırmalar vardır. "Act out the dialogue", "Listen and play the game" türünden diyalog kurup eşli/grup çalışmasına ve oyun oynamaya yönelik etkinlikler de mevcuttur ve iki örneği aşağıdaki gibidir:




**Şekil 25: Dinleyip Uygulama Alıştırması**




**Şekil 26: Dinleyip Oyun Oynama**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları, 2019), 21-25.

Sonuç olarak ders kitabının bu maddeye uygun olduğu düşünülmüştür.

### 4.1.8. 2. Sınıf Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Sonuçları

Tüm ölçek maddelerinin karşılanıp karşılanmama durumu ve sonuçları aşağıdaki gibidir.

**Tablo 13: 2. Sınıf Ders Kitabı Sonuçları**

| Kitap Değerlendirme Ölçeği | | | 2. Sınıf |
|---|---|---|---|
| Öğretim Programı | | **1.** Ders kitabı öğretim programındaki sınıf kademesi için belirlenen hedef dil becerilerine uygun mu? | ✓ |
| | | **2.** Ders kitabı öğretim programındaki ana etkinlikler için uygun mu? | ✓ |
| | | **3.** Kitapta programın öngördüğü ana ve hedef dil arasında bilinenden bilinmeyene (cognates) ilkesi uygulanmış mı? | ✓ |
| | | **4.** Yeni öğrenilen konu ve sözcüklerin tekrarına olanak sağlayan bölümler var mı? | ✗ |
| Temel Dil Becerileri | Dinleme | **5.** Dinleme alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | ✓ |
| | | **6.** Dinleme alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | ✗ |
| | | **7.** Dinleme becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Konuşma | **8.** Konuşma alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | ✓ |
| | | **9.** Konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | ✗ |
| | | **10.** Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Okuma | **11.** Okuma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Yazma | **12.** Yazma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✗ |
| | Gramer | **13.** Gramer konuları biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırasına uygun mu? | ✗ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **Diğer Alıştırmalar** | **14.** Ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar var mı? | ✓ |
| | | **15.** Aktiviteler öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaya yönelik mi? | ✓ |

*Tablo 5*'teki formülümüze göre 2. sınıf ders kitabı puanı; 10 × 100 / 15 = **66.6** olmuştur.

Yine puanın ifade karşılıkları olan *Tablo 6*'ya göre kitap **İYİ** kategorisine tekabül etmektedir.

## 4.2. Üçüncü Sınıf İngilizce Ders Kitabı

### 4.2.1. Öğretim Programı

*Ders kitabı, öğretim programındaki sınıf kademesi için belirlenen hedef dil becerilerine uygun mu?*

Aşağıdaki öğretim programından alınmış *Tablo 14*'te de görüldüğü üzere 3. sınıf kademesinde "A1" seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmelidir. Bunun dışında yazma ve okuma aktivitelerinin çok sınırlı (kelime bazında) olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018a, 10).

**Tablo 14: İngilizce Öğretim Programına Göre 3. Sınıftaki Hedef Beceriler**

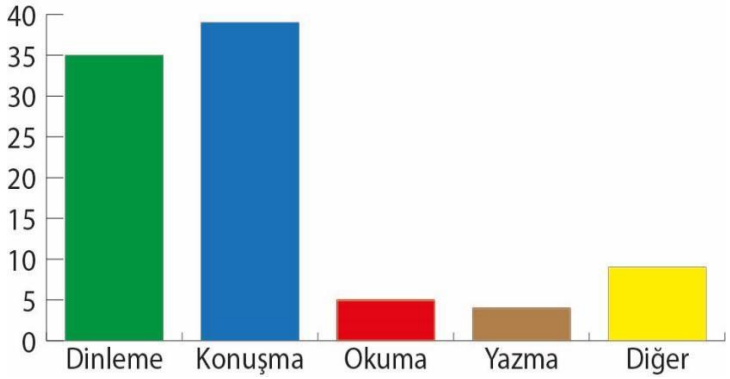
İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN)

| Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta) | Sınıf | Hedef Beceriler |
|---|---|---|
| 1 [A1] (2) | 3 | Dinleme ve Konuşma<br>Çok Sınırlı Okuma ve Yazma° |

MEB, **İngilizce Dersi Öğretim Programı** (Ankara, 2018), 93'den uyarlandı.

Ders kitabının örneklem olarak seçilen ilk üç ünitesi incelendiğinde toplam 71 alıştırma içerisinde dil becerilerine hitâp eden 92 etkinlik vardır. Bazı alıştırmalar birden çok dil becerisinin uygulanmasına yöneliktir. Örneğin; "listen and repeat" alıştırması hem dinleme hem konuşma becerisine dâhil edilmiştir. *Şekil 27*'de de

görüldüğü üzere bu 92 etkinlik içerisinde 35'i dinleme, 39'u konuşma, 5'i okuma, 4'ü yazma ve 9'u da diğer aktivitelerden oluşmaktadır.




**Şekil 27: 3. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Hedef Becerilerin Dağılımı**

Grafikten de anlaşılacağı üzere öğretim programının öngördüğü dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıkta; okuma ve yazma becerilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 3. sınıf İngilizce ders kitabı ölçeğin ilk maddesini karşılamaktadır.

*Ders kitabı öğretim programındaki ana etkinlikler için uygun mu?*

Bu maddede ders kitabındaki alıştırma türlerinin öğretim programında istenen etkinliklere uygun olup olmadığı incelenmiştir. Öğretim programına göre 3.sınıf seviyesinde uygulanması gereken etkinlikler şu şekilde olmalıdır:

**Tablo 15: İngilizce Öğretim Programına Göre 3. Sınıftaki Etkinlik Türleri**

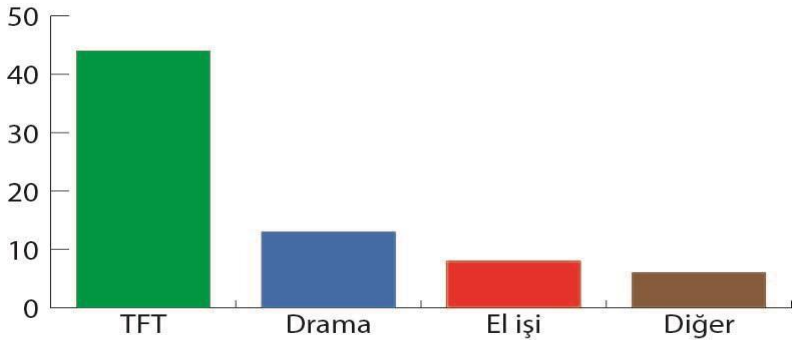
İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN)

| Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta) | Sınıf | Ana Etkinlikler/Stratejiler |
|---|---|---|
| 1 [A1] (2) | 3 | Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama |

MEB, **İngilizce Dersi Öğretim Programı** (Ankara, 2018), 93'den uyarlandı.

Öğrencilerin yaş gruplarına uygun olarak Tüm Fiziksel Tepki yöntemine uygun etkinlikler istenmiştir. Tüm Fiziksel Tepki (TFT) konuşma ve eylem koordinasyonu etrafında biçimlenmiş bir yöntemdir ve dili fiziksel etkinlikler yoluyla öğretmeye çalışır (Richards, Rodgers, 2007, 73). (Bu yöntemin detayları ile ilgili Durmuş'un (2018, 79-83) çalışması incelenebilir.)

Kitabın ilk üç ünitesi incelendiğinde toplam 71 alıştırmanın; 44'ünü TFT, 13'ünü drama, 8'ini el işi ve 6'sını da diğer aktivitelerin oluşturduğu belirlenmiştir.




**Şekil 28: 3. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Etkinlik Türlerinin Dağılımı**

Görüldüğü üzere alıştırmaların neredeyse tamamını TFT, drama ve el işi oluşturmaktadır. *"Diğer"* grubundaki 6 alıştırma; kelime-resim eşleştirme, doğru cümleyi seçme gibi basit ve kelime düzeyindeki etkinliklerdir ve çoğunluğu oluşturmamaktadır.

Dolayısıyla 3.sınıf ders kitabı ölçeğin ikinci maddesine uygundur.

*Kitapta programın öngördüğü ana ve hedef dil arasında bilinenden bilinmeyene (cognate) ilkesi uygulanmış mı?*

Erken yaşlardaki dil eğitiminde çocukların dile karşı olumlu tutum geliştirmelerinin çok önemli olduğunu belirtmiştik. Bunun sağlanmasında uygulanan ilkelerden biri de eş köklü kelimelerdir (cognates). Erken sınıf kademelerinde çocuklar İngilizceye eş köklü kelimeler yoluyla giriş yaptırılırlar; hemen tanınabilen bu kelimelerin kullanılmasıyla bilinenden bilinmeyene geçiş yapma konusunda öğrencilere yardımcı olarak bunların diller arasında köprü görevi gördüğü düşünülür (Rodriguez, 2001).

Yine öğretim programının uygulama önerileri kısmında (MEB, 2018a, 95) bu konuyla ilgili şöyle denmiştir:

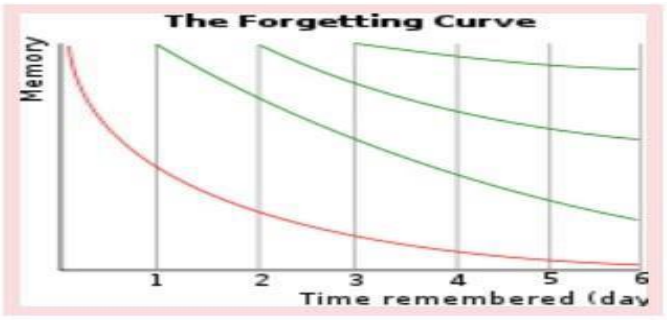
> "Bilinenden bilinmeyene doğru gidiniz. Özellikle Türkçe ve İngilizcede ortak olan sözcüklerden yararlanarak derse başlayınız (Örneğin doctor, zebra, lemon vb.). Çocukların sevdiği ve bildiği medya ve kültür ögelerine de öncelik veriniz".

3.sınıf ders kitabını incelediğimizde bu ilkeye uygun hareket edilmemiştir. İlk ünite *"selamlaşma ve kendini tanıtma"* etkinlikleriyle başladığı gibi ilerleyen ünitelerde de eş köklü kelimelere önem verilmemiştir.

Dolayısıyla 3.sınıf ders kitabı ölçeğimizin üçüncü maddesine uygun değildir.

*Yeni öğrenilen konu ve sözcüklerin tekrarına olanak sağlayan bölümler var mı?*

Dil edinim sürecinde öğrenilen yapı ve sözcüklerin unutulmaması için kısa sürede tekrar edilmesi gerekir. Aşağıda *Şekil 29'da* görüldüğü üzere öğrenilen kelime veya yapı tekrar edildikçe kalıcılığı daha iyi sağlanmakta buna mukabil tekrar edilme aralığı arttıkça kalıcılık azalmaktadır.




**Şekil 29: Unutma Eğrisi**

Forgetting Curve. (Psychestudy, 2020)

Öğretim programının uygulanmasına dair hususlarda da (MEB,2018a, 94) tekrar konusunda şöyle denilmektedir:

- "Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşırlar.
- Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve böylece bilgi ve becerilerini taze tutarlar".

Ayrıca yine programın uygulama önerileri sayfasında da (MEB, 2018a, 95) şunlar belirtilmektedir:

- "Öğretim Programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanılmalıdır. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlatınız ve öğrenmelerin kalıcılığını desteklemek için daha önceki etkinlik şarkı ve kelimeleri kullanınız.
- Üniteler/temalar arasında geçiş akıcı olmalıdır. Her ne kadar sırayla gidilecek olsa da bir sonraki ünite/tema önceki ünitede/temada öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece birbirlerine entegre edilmelidir".

3. sınıf ders kitabının ilk üç ünitesi incelendiğinde öğrenilecek konular;

- *Tanışma, selamlaşma*
- *Gün dilimleri,*
- *Alfabe*
- *Sayılar*
- *Aile üyeleri*
- *Sıfatlar*
- *Basit eylemler*
- *Yetenek belirtme (Can-Can't) şeklindedir.*

Bu konuların kitabın bu üç ünite içerisinde veya ilerleyen ünitelerinde tekrarına yönelik alıştırmalar yoktur. İlerleyen ünitelerde sadece "Sayılar" ve "Have-Has got) yapısının alıştırmalar içinde kısaca yer aldığı görülmüştür fakat sistematik bir pekiştirme aktivitesi veya bölümü yoktur. Her ünitenin kendi içerisinde bir aktiviteler (Activities part) bölümü tekrara yer verse de bunlar ilerleyen konular içerisinde değil yine aynı ünite içindedir. Her ünitedeki aktiviteler sadece o ünite konusuna ve yeni öğrenilen yapılara hitâp etmektedir. Hâlbuki geçmişte bazı kitaplarda olduğu gibi her üç ünite sonunda veya belli aralıkta eski konuların tekrarı olabilirdi. (Bu konuda 2006-2008 yılları arasında kullanılan *"Time for English 4"* kitabı incelenebilir.)

Dolayısıyla ders kitabı ölçeğin bu dördüncü maddesine uygun değildir.

### 4.2.2. Dinleme

*Dinleme alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi?*

Alıştırmaların gerçek hayat durumlarıyla ilgili olması çocukların ilişki kurmalarını böylelikle de anlamalarını kolaylaştırır. 3.sınıf ders kitabını incelediğimizde;

İlk ünitedeki dinleme alıştırmaları tanışma ve alfabe üzerine;

İkinci ünitedekiler aile bireylerini tanıma konusunda;

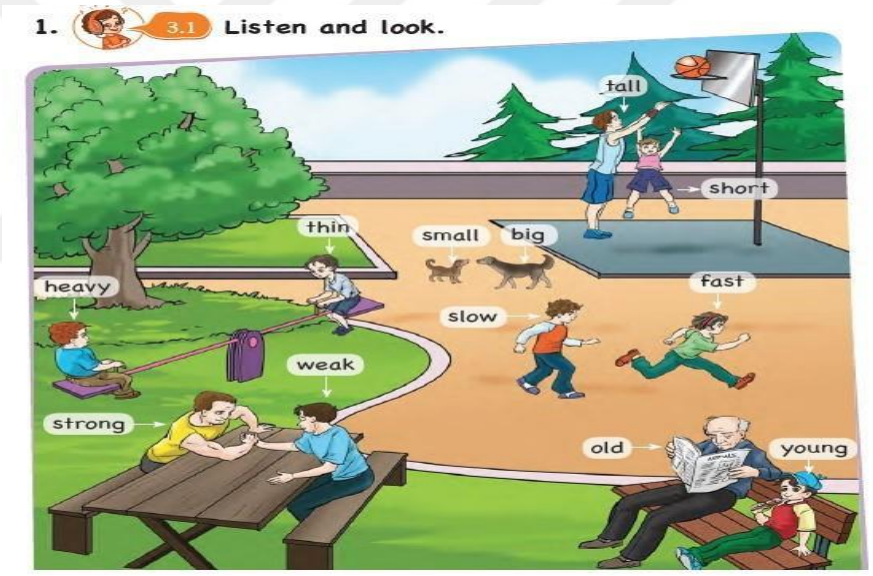
Üçüncü ünitedekiler de sık kullanılan basit sıfatlar ve basit eylemler üzerinedir.

Tüm alıştırmaların çocukların yaş grubuna ve gerçek hayata hitâp ettiği düşünülmektedir ve 3. sınıf kitabı bu ölçek maddesine uygundur.

*Dinleme alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı?*

Çocuklarda konuya ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Bu sayede anlamaları ve ilişki kurmaları sağlanır, aksi takdirde zaten kısa olan dikkat süreleri tamamen kaybedilebilir. Bu amaca uygun olarak dinleme alıştırmaların öncesinde ilgi ve merak uyandıracak giriş alıştırmaları, sonrasında da anlamalarını kolaylaştıracak pekiştirici aktivitelerin olması yararlıdır.

Kitaptaki dinleme alıştırmalarında giriş amacıyla ilgi ve merak uyandıran aktiviteler yoktur. Sonrasında ise kendi içerisinde değil yeni alıştırmalarla pekiştirilmeye çalışılmıştır. Yeni bir konu, dinleme alıştırmasında şarkı veya tekrar yoluyla doğrudan verilmiştir. Bu konuda bir örnek:




**Şekil 30: Sıfatlarla İlgili Bir Dinleme Alıştırması**

---

Tıras, Baykal, **Just Fun English** (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 42.

Dolayısıyla kitap ölçeğin bu maddesine uygun değildir.

*Dinleme becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Bu yaş grubunda dinleme becerisine yönelik aktivitelerin Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemine uygun olması gerektiğini, çocukların hareket ve uygulama yoluyla öğrenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştık.

Kitaptaki dinleme alıştırmaları incelendiğinde aşağıdaki yönergelerden de görüleceği üzere aktiviteler çeşitlilik göstermekte olup çocukların seviyelerine ve TFT yöntemine uygundur. Yönergeler şu şekildedir:

- *Listen and follow*
- *Listen and point*
- *Listen and circle*
- *Listen and repeat*
- *Listen and write*
- *Listen to song and sing*
- *Listen and tick*
- *Listen and join the letters*
- *Listen and numb*

Eleştirebileceğimiz husus bazı alıştırmalarda öğrencilerin pasif olarak sadece dinleme yapmalarıdır (örn; listen and tick) ve bu işitsel dil yöntemine (audio-lingual method) daha uygundur. Fakat sınıf mevcudu, ders süresi, alan gibi çeşitli etmenler düşünüldüğünde bunların sorun teşkil etmeyeceği düşünülmüştür. Her alıştırma tüm sınıfın hareketli olduğu biçimde zaten yapılmaya müsait değildir.

Dolayısıyla kitap ölçeğin bu maddesine uygundur.

### 4.2.3. Konuşma

*Konuşma alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi?*

Alıştırmaların gerçek hayat durumlarıyla ilgili olması çocukların ilişki kurmalarını böylelikle de anlamalarını kolaylaştırır. Özellikle bu yaş grubunda bu husus daha da önemlidir. 3.sınıf ders kitabını incelediğimizde;

İlk ünitedeki alıştırmalar tanışma etkinlikleri ve alfabe ile sayıların okunuşu üzerine;

İkinci ünitedekiler aile üyelerini ifade etmeye yönelik;

Üçüncüdekiler de sık kullanılan sıfatlar ve basit eylemleri yapıp yapamama (can-can't) üzerinedir.

Alıştırmaların hepsinin konusu günlük hayatla ilişkili olduklarından ölçeğin bu maddesi kitapta karşılanmaktadır.

*Konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı?*

Çocuklarda konuya ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Bu sayede anlamaları ve ilişki kurmaları sağlanır, aksi takdirde zaten kısa olan dikkat süreleri tamamen kaybedilebilir. Bu amaca uygun olarak dinlemede olduğu gibi konuşma

alıştırmalarının öncesinde ilgi ve merak uyandıracak giriş aktiviteleri, sonrasında da anlamalarını kolaylaştıracak pekiştirici aktivitelerin olması yararlıdır.

Kitabın ilk üç ünitesindeki konuşma alıştırmalarını incelediğimizde; çoğunluğu dinleyip tekrar etmeye dayalıdır. Örneğin aşağıdaki sayfanın 4. etkinliğinde olduğu gibi verilen bir diyalogun tekrar edilmesi istenmektedir.




**Şekil 31: Bir Konuşmayı Dinleyip Tekrar Uygulama Alıştırması**

---

Tıras, Baykal, **Just Fun English** (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 11.

Bir aktivitenin kendi içerisinde giriş maiyetinde ilgi uyandıracak etkinlikler de bulunmamaktadır. Dolayısıyla kitap ölçeğin bu maddesine uygun değildir.

*Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Konuşma alıştırmaları çeşitlilik göstermekte olup, temalarla ilgili basit diyaloglara dayanmaktadır. Bu diyaloglar hem bireysel hem eşli/grup aktivitelere yer vermektedir. Ayrıca dinleme becerisiyle desteklenmiş olup şarkılara ve hikâyelere yer verilmiştir. Konuşma alıştırmalarının yönergeleri şu şekildedir:

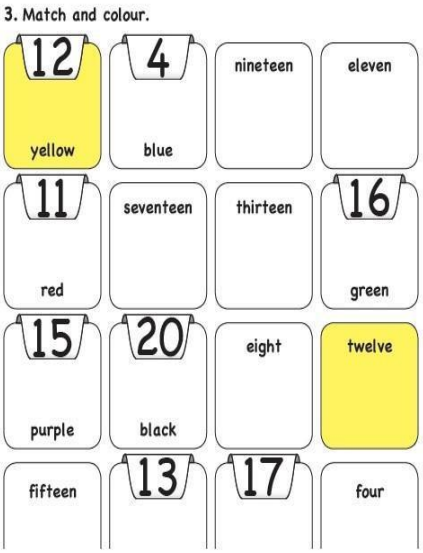
- *Introduce yourself*
- *Act out the conversation*
- *Greet your friends*
- *Listen and say*
- *Point and say*
- *Listen and sing*
- *Ask and answer*

Alıştırmalar incelendiğinde çocukların seviyelerine uygun olduğu ve ölçeğin bu maddesini karşıladığı düşünülmüştür.

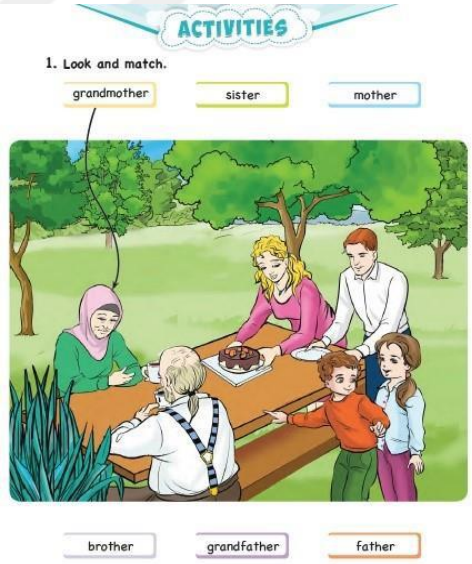
### 4.2.4. Okuma

*Okuma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Okuma becerisinin bu kademede kazandırılması gereken temel becerilerden olmadığını ve öğretim programına göre basit, kelime düzeyinde alıştırmaların olabileceğinden bahsetmiştik. Kitabı incelediğimizde her ünitedeki 29-32 alıştırma içerisinde okuma becerisine hitâp eden 2-3 alıştırmanın olduğu görülmektedir. Bunların geneli ünite temasına uygun olarak kelime bazındadır ve uygun resimlerle desteklenmiştir. Aşağıda üç örnek gösterilmiştir:



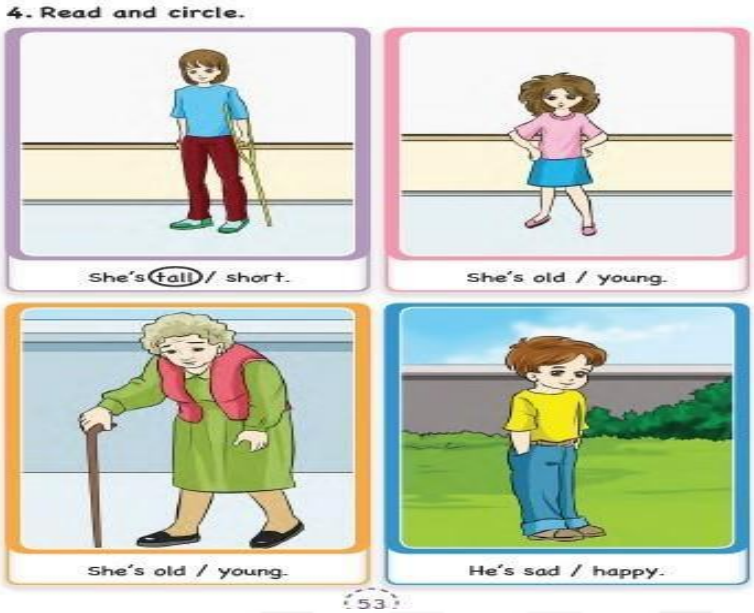

**Şekil 32: Sayıları Eşleştirip Boyama**




**Şekil 33: Aile Bireylerini Eşleştirme**

---

Tıras, Baykal, **Just Fun English** (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 24-37.




**Şekil 34: Uygun Sıfatı Bulma Alıştırması**

---

Tıras, Baykal, **Just Fun English** (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 53.

Dolayısıyla ders kitabının bu maddeye uygun olduğu düşünülmüştür.

### 4.2.5. Yazma

*Yazma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Daha önce bahsettiğimiz üzere okuma gibi yazma becerisi de bu kademede geliştirilmesi gereken temel becerilerden değildir. Fakat kelime bazında ve çok basit düzeyde yer verilebileceği öğretim programında belirtilmiştir. Dolayısıyla ders kitabındaki bu beceriye yönelik alıştırmaların çok sınırlı sayıda ve en basit düzeyde olması beklenir. Ölçeğin bu maddesinde de bu sınırlı sayıdaki aktiviteler incelenmiştir.

Kitapta her ünitedeki ortalama 20-23 alıştırma içerisinde yazma becerisine hitâp eden bir ya da iki alıştırmaya yer verilmiş, bazı ünitelerde ise hiç yer verilmemiştir. Bu oran yazma becerisi için makûldür.

Alıştırmalar incelendiğinde *Şekil 35* ve *Şekil 36*'da da görüleceği üzere etkinlikler sadece yazma becerisini içerecek biçimde değil, diğer becerilerle bütünleşiktir. *Şekil 35*'te çocukların hem yazıp hem oyun oynamaları, *Şekil 36*'da da dinleyip yazdıktan sonra konuşmaları istenmiştir.







**Şekil 35: Sayıları Yazıp Oyun Oynama** **Şekil 36: Dinleyip Yazma Etkinliği**

---

Tıras, Baykal, **Just Fun English** (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 19.

Alıştırmalar hem öğrencilerin seviyelerine uygun olup çeşitlilik gösterdiklerinden hem de diğer becerilerle bütünleşik yapıda oldukları için ders kitabı ölçeğin bu maddesini karşılamaktadır.

### 4.2.6. Gramer

*Gramer konuları biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırasına uygun mu?*

Dil edinimi alanında yapılan çalışmalar, gerek doğal ortamda gerekse sınıf içi ortamda dil öğrenimi sırasında öğrencinin dile özgü dilsel yapıları tek tek, birbiri ardı belli bir sırada öğrenmediğini (Ellis, 1994); tersine ikinci dili öğrenen kişinin ana dili ne olursa olsun dil bilgisel formları ve yapıları gelişimsel bir dizgi ile öğrendiğini göstermiştir (Cook, 1998; Towell, Hawkins, 1995'den aktaran Haznedar 2009, 5). Yani ikinci dil edinimi sürecinde yapılar karışık değil belli bir dizgi ile öğrenilmektedir. Bazı yapılar diğerlerine göre daha önce öğrenilir. Biçimbirimlerin bu sırası göz ardı edildiğinde çocuğun dil öğrenim sürecinde ciddi olumsuz sonuçları olabilir. Yapıların gelişigüzel bir sırada verilmesi veya basitten karmaşığa gibi bir düzen takip etmek aşağıda bahsettiğimiz araştırma sonuçlarına terstir. Basitmiş gibi görünen küçük morfolojik eklerin edinimi yıllar alabilmekte, kimi zaman dili öğrenen kişilerin yanlış kullanımları söz konusu olabilmektedir (Haznedar, 2009, 14).

Dil edinimi ve öğrenimi alanında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarla bu sıranın ne olduğuna dair bulgular ortaya konmuştur. Örneğin İngilizcenin anadil olarak edinilmesinde biçimbirimlerin aşağıdaki sırada öğrenildiği Brown (1973'den aktaran Haznedar, 2009, 5) tarafından şu şekilde ortaya konmuştur:

**Tablo 16: Anadilde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| **Anadilde biçimbirimlerin edinim sırası** | |
|---|---|
| *-ing* | 1 |
| *-s* çoğul eki | 2 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 3 |
| *-s* iyelik eki | 4 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 5 |
| *-s* 3. tekil şahıs eki | 6 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 7 |
| *Be* –yardımcı fiil | 8 |

De Villiers (1973) tarafından yapılan bir araştırmada ise anadil ediniminde şu sıra tespit edilmiştir:

**Tablo 17: Anadil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| **Anadil ediniminde biçimbirimlerin edinim sırası** | |
|---|---|
| *-s* çoğul eki | 1 |
| *-ing* | 2 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 3 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 4 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 5 |
| *-s* iyelik eki | 6 |
| *-s* 3. tekil şahıs eki | 7 |
| *Be* –yardımcı fiil | 8 |

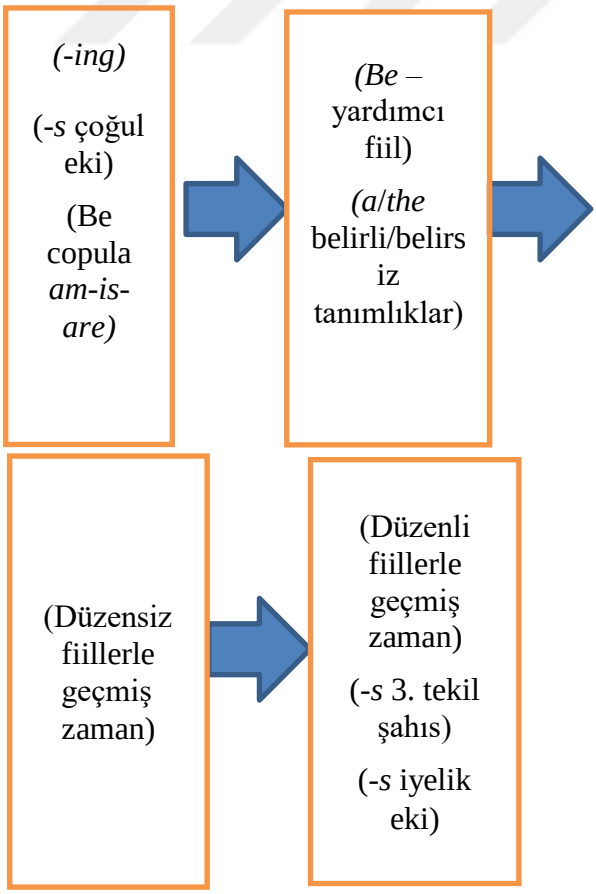
Yukarıdaki araştırmalar anadil edinim sırasıyla ilgilidir ancak *Tablo 18'*de görüldüğü üzere ikinci dil ediniminde de bu sıra çok farklılık göstermemektedir. Dulay ve Burt (1973) ikinci dil öğrenenler üzerinde şu edinim sırasını ortaya koymuştur:

**Tablo 18: İkinci Dil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| İkinci dil ediniminde biçimbirimlerin edinim sırası | |
|---|---|
| -*s* çoğul eki | 1 |
| -*ing* | 2 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 3 |
| *Be* –yardımcı fiil | 4 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 5 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 6 |
| -*s* 3. tekil şahıs eki | 7 |
| -*s* iyelik eki | 8 |

Son olarak Krashen (1977) biçimbirimleri tek tek değil de grup hâlinde belirleyerek doğal bir sıralama (natural order) olduğunu şu şekilde ortaya koyar:

**Tablo 19: Biçimbirimlerin Doğal Edinim Sırası**



Stephen Krashen, **Some Issues Relating to the Monitor Model** (On TESOL, 1977), 144'den uyarlandı.

1970'li yılların bu çalışmaları daha sonraki yıllarda da doğrulanmış ve bulgular dayanak olarak kullanılmıştır. Örneğin Haznedar (2001); "İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Türk bir çocuktan elde ettiği sonuçlarda, erken çocuklukta ikinci dil edinimi konusundaki diğer çalışmalarda olduğu gibi şimdiki zamanlı cümle

yapılarının, copula *–be* ve yardımcı fiil *–be*'nin erken evrelerde edinildiğini" tespit etmiştir.

Özetleyecek olursak; doğal bir edinim sırasının olduğu yukarıdaki araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere 1970'lerden beri yaygın bir şekilde kabul edilmiştir ve ikinci dil öğrenimiyle ilgili ders kitaplarında temel alınarak uygulanmıştır (Luk, Shirai, 2009). İkinci dil öğrenenler, programda verilen sıralama ne olursa olsun kendi iç mekanizmalarıyla da öğrenimde etkin olurlar (Haznedar, 2004, 20).

Yukarıdaki veriler tamamen aynı sırada olmasa da ortaya konan araştırmalarda bir gerçek vardır ki; biçimbirimlerin edinim sırası araştırmalarda anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir.

Bu bulgulara dayanarak 3.sınıf kitabındaki gramer konularını tespit edilip nasıl bir sıra izledikleri analiz edilmiştir. Ders kitabında tespit edilen gramer konuları sırasıyla şu şekildedir:

- *Be copula – (am-is-are) (What is your name / My name is … How old….)*
- *Who…/ This is…*
- *Can / can't*
- *Let's (fiillerle-Let's dance)*
- *Have got / has got*
- *How many*
- *There are*
- *Where*
- *Yer, yön edatları (in, on, at…)*
- *How can I go… / How is the weather?*
- *Geniş zaman (1. Tekil şahıs / I like…/ don't like…)*

Gramer konuları incelendiğinde copula be (am-is-are) yapısının ilk sırada olması devamında da who (kim) ve bu (this is) yapılarının gelmesi uygundur. Fakat devamında nerede (where) yapısı gelmeliydi. İleride bu yapı olsa da araya giren çok konu olmuştur. Haznedar (2009, 20)'a göre; "İngilizceyi anadil olarak öğrenen çocuklarla yapılan araştırmalar önce 'ne' soru kalıbını içeren yapıların, sonra 'nerede' sorusunun, daha sonra 'kim' sorusunun edinildiğini ortaya koymuştur ve aynı şekilde çocukta ikinci dil edinimi alanında yapılan yeni çalışmalarda da ne,

nerede gibi soruların daha önce öğrenildiği ve daha sık kullanıldığı görülmüştür". Yine araştırmaların çoğunda gösterildiği üzere şimdiki zaman (going, sleeping) yapısı öğrenilmesi gereken ilk yapılardandır ve kitabın son ünitesinde geniş zaman yapısı olup şimdiki zaman yapısına yukarıdaki gramer konularından da görüleceği üzere hiç değinilmemiştir. Bu husus geçmişte yapılan bir ders kitabı inceleme araştırmasında da (Haznedar, 2009, 14) ortaya konmuş; geniş zaman içeren yapıların şimdiki zamandan önce öğretilmesinin dil edinimi araştırmalarıyla çeliştiğinden bahsedilmiştir. Başka bir tespit de have got / has got (sahiplik) yapısıyla ilgilidir ki; bu yapı bu kademede değil, anadil ve ikinci dil ediniminde ileri evrelerde öğrenilmekte ve kullanılmaktadır (Fletcher, 1985'den aktaran Haznedar, 2004, 21).

Konuların sırası gösteriyor ki; iletişim odaklı ve basitten karmaşığa doğru bir düzen olmasına dikkat edilmiş. Ancak dilbilgisinin öğrenciye basitten karmaşığa doğru öğretilmesi kolay öğrenmeye işaret etmemektedir (Haznedar, 2004, 20).

Dolayısıyla ders kitabında ölçeğin bu maddesindeki hususlara dikkat edilmediği ve kitabın bu maddeye uygun olmadığı düşünülmüştür.

### 4.2.7. Diğer Alıştırmalar

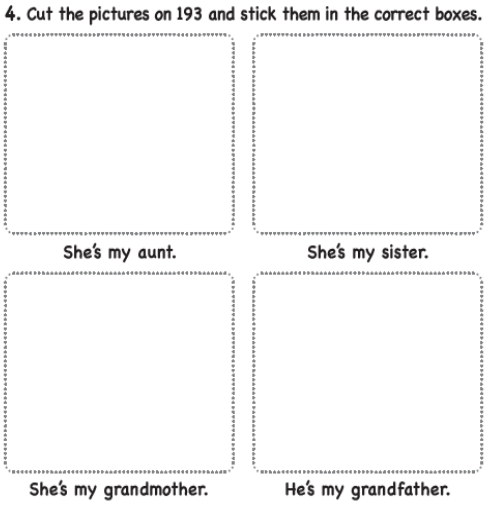
*Ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar var mı?*

Çocuklarda el işlerine yönelik aktiviteler hem gelişimleri hem de derse karşı tutumları için çok önemlidir. Yaparak ve yaşayarak çok daha kolay öğrenirler. Özellikle ilkokul ders kitaplarında da bu tür aktivitelere yer verilmesi beklenir.

Kitap incelendiğinde her ünitede bir ya da birkaç tane ürün ortaya koymaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bunlardan iki tane farklı örnek aşağıdadır:




**Şekil 37: Aile Bireyleri Oluşturma**




**Şekil 38: Resimleri Kesip Yapıştırma**

---

Tıras, Baykal, **Just Fun English** (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 36-40.

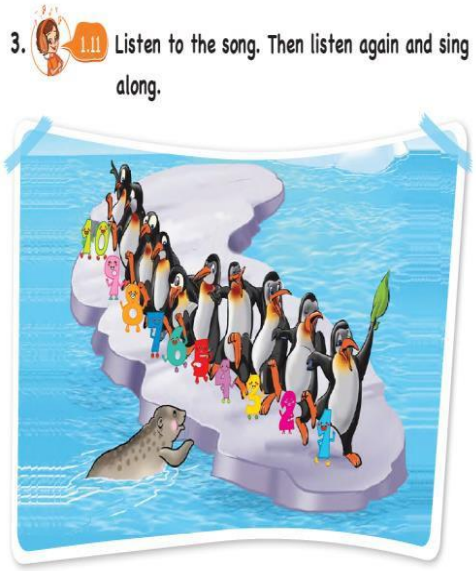
*Şekil 37'*de aile bireyleri ile ilgili çizim yaparak çubuk dondurma şeklinde bir kalıp yapmaları, devamındaki alıştırmada da bunları gösterip söylemeleri istenmiştir. *Şekil 38'*de de kitabın arka sayfalarında bulunan aile bireyleri ile ilgili resimleri keserek uygun cümlenin üzerine yapıştırmaları istenmiştir. Kitap arkasında bu tip aktiviteler için çeşitli ek materyaller de bulunmaktadır.

Dolayısıyla kitap ölçeğin bu maddesine uygundur.

*Aktiviteler öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaya yönelik mi?*

Çocuklar oyun, şarkı, drama gibi Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemine uygun etkinliklerle çok daha kolay öğrenirler. Yaş grupları dikkate alındığında bu kademedeki öğrencilerin etkileşime olanak sağlayan aktivitelerle öğrenmeleri hem daha kolay gerçekleşir hem de derse karşı ilgileri artar.

Kitap incelendiğinde her ünitede bu türden alıştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; *"Listen to the song and sing along", "Act out the story"* türünden şarkı dinleyip söylemeye ve hikâyeyi canlandırmaya yönelik aktiviteler vardır ve iki örneği aşağıdaki şekildedir:







**Şekil 39: Şarkı Söyleme Etkinliği** **Şekil 40: Resimli Hikâye Anlatma Etkinliği**

---

Tıras, Baykal, **Just Fun English** (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 18-35.

Sonuç olarak kitabın bu maddeyi karşıladığı düşünülmüştür.

### 4.2.8. 3. Sınıf Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Sonuçları

Tüm ölçek maddelerinin karşılanıp karşılanmama durumu ve sonuçları aşağıdaki gibidir.

**Tablo 20: 3. Sınıf Ders Kitabı Sonuçları**

| Kitap Değerlendirme Ölçeği | | | 3. Sınıf |
|---|---|---|---|
| Öğretim Programı | | **1.** Ders kitabı öğretim programındaki sınıf kademesi için belirlenen hedef dil becerilerine uygun mu? | ✓ |
| | | **2.** Ders kitabı öğretim programındaki ana etkinlikler için uygun mu? | ✓ |
| | | **3.** Kitapta programın öngördüğü ana ve hedef dil arasında bilinenden bilinmeyene (cognates) ilkesi uygulanmış mı? | ✗ |
| | | **4.** Yeni öğrenilen konu ve sözcüklerin tekrarına olanak sağlayan bölümler var mı? | ✗ |
| Temel Dil Becerileri | Dinleme | **5.** Dinleme alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | ✓ |
| | | **6.** Dinleme alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | ✗ |
| | | **7.** Dinleme becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Konuşma | **8.** Konuşma alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | ✓ |
| | | **9.** Konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | ✗ |
| | | **10.** Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Okuma | **11.** Okuma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Yazma | **12.** Yazma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Gramer | **13.** Gramer konuları biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırasına uygun mu? | ✗ |
| | Diğer | **14.** Ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar var mı? | ✓ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | **15.** Aktiviteler öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaya yönelik mi? | ✓ |

*Tablo 5*'teki formülümüze göre 3. sınıf ders kitabı puanı; 10 × 100 / 15 = **66,6** olmuştur.

Yine puanın ifade karşılıkları olan *Tablo 6*'ya göre kitap **İYİ** kategorisine tekabül etmektedir.

### 4.3. Dördüncü Sınıf İngilizce Ders Kitabı

#### 4.3.1. Öğretim Programı

*Ders kitabı, öğretim programındaki sınıf kademesi için belirlenen hedef dil becerilerine uygun mu?*

Aşağıdaki öğretim programından alınmış *Tablo 21*'de de görüldüğü üzere 4.sınıf kademesinde "A1" seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmelidir. Bunun dışında yazma ve okuma aktivitelerinin çok sınırlı (kelime bazında) olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018a, 10).

**Tablo 21: İngilizce Öğretim Programına Göre 4. Sınıftaki Hedef Beceriler**

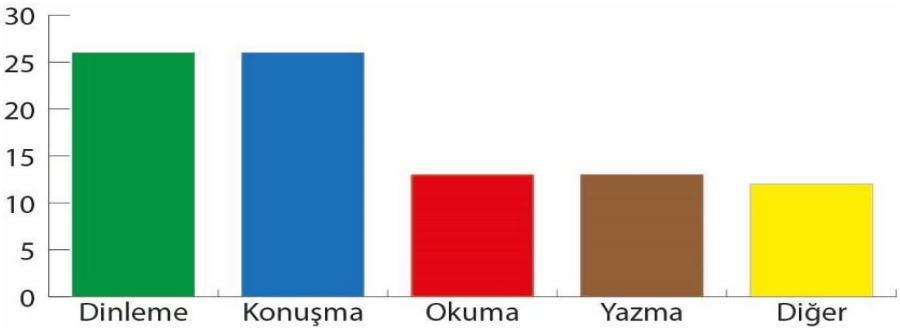
İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN)

| Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta) | Sınıf | Hedef Beceriler |
|---|---|---|
| 1 [A1] (2) | 4 | Dinleme ve Konuşma<br>Çok Sınırlı Okuma ve Yazma° |

MEB, **İngilizce Dersi Öğretim Programı** (Ankara, 2018), 93'den uyarlandı.

Ders kitabının örneklem olarak seçilen ilk 3 ünitesi incelendiğinde çalışma bölümü (workbook) de dâhil olmak üzere toplam 59 alıştırma içerisinde dil becerilerine hitâp eden 90 etkinlik vardır. Bazı alıştırmalar birden çok dil becerisinin uygulanmasına yöneliktir. Örneğin; "listen and sing" alıştırması hem dinleme hem konuşma becerisine dâhil edilmiştir. *Şekil 41*'de de görüldüğü üzere bu 90 etkinlik içerisinde

26’sı dinleme, 26’sı konuşma, 13’ü okuma, 13’ü yazma ve 12’si de diğer aktivitelerden oluşmaktadır.




**Şekil 41: 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Hedef Becerilerin Dağılımı**

4. sınıf ders kitabı aktivitelerinde de dinleme ve konuşmaya ağırlık verilmiş olup; okuma ve yazma becerisine yönelik alıştırmaların 3. sınıfa nazaran arttığı görülmektedir. Bu artış makûl karşılanabilir çünkü alıştırmalar hem basit seviyede hem de programda da belirtildiği üzere giderek artan oranda olmalıdır.

Dolayısıyla ölçeğimizin bu ilk maddesi 4.sınıf ders kitabı için uygundur.

*Ders kitabı öğretim programındaki ana etkinlikler için uygun mu?*

Bu maddede ders kitabındaki alıştırmaların öğretim programında belirtilmiş olan etkinlik türlerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. 4.sınıf seviyesinde istenen alıştırmaların özellikleri şunlardır:

**Tablo 22: İngilizce Öğretim Programına Göre 4. Sınıftaki Etkinlik Türleri**

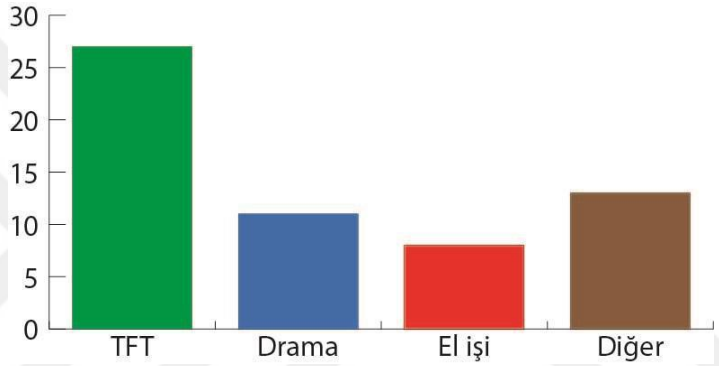
| İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN) | | |
|---|---|---|
| Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta) | Sınıf | Ana Etkinlikler/Stratejiler |
| 1 [A1] (2) | 4 | Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama |

MEB, **İngilizce Dersi Öğretim Programı** (Ankara, 2018), 93’den uyarlandı.

Öğrencilerin yaş gruplarına uygun olarak fiziksel hareket gerektiren etkinlikler istenmiştir. Tüm Fiziksel Tepki (TFT) konuşma ve eylem koordinasyonu etrafında biçimlenmiş bir yöntemdir ve dili, fiziksel etkinlikler yoluyla öğretmeye çalışır

(Richards, Rodgers, 2007, 73). (Bu yöntemin detayları ile ilgili Durmuş'un [2018, 79-83] çalışması incelenebilir.)

Kitabın örneklem olarak seçilen ilk üç ünitesi incelendiğinde toplam 59 alıştırmadan; 27'si TFT, 11'i drama, 8'i el işi ve 13'ü de *"Diğer"* grubu aktivitelerinden oluşmaktadır. *"Diğer"* grubundaki aktivitelerin önceki kademelere göre arttığı görülmektedir. Bunlar çoğunlukla eşleştirme, boşluk doldurma ve benzeri okuma veya yazma alıştırmalarıdır. Artan bu sayı problem teşkil etmemektedir çünkü öğretim programında okuma ve yazma becerisine giderek artan oranda yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir.




**Şekil 42: 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Etkinlik Türlerinin Dağılımı**

Dolayısıyla ders kitabı ölçekteki ikinci maddeyi karşılamaktadır.

*Kitapta programın öngördüğü ana ve hedef dil arasında bilinenden bilinmeyene (cognate) ilkesi uygulanmış mı?*

Erken yaşlardaki dil eğitiminde çocukların dile karşı olumlu tutum geliştirmelerinin çok önemli olduğunu belirtmiştik. Bunun sağlanmasında uygulanan ilkelerden biri de eş köklü kelimelerdir (cognates). Erken sınıf kademelerinde çocuklar İngilizceye eş köklü kelimeler yoluyla giriş yaptırılırlar; hemen tanınabilen bu kelimelerin kullanılmasıyla bilinenden bilinmeyene geçiş yapma konusunda öğrencilere yardımcı olarak bunların diller arasında köprü görevi gördüğü düşünülür (Rodriguez, 2001).

Yine öğretim programının uygulama önerileri kısmında (MEB, 2018a, 95) bu konuyla ilgili şöyle denmiştir;

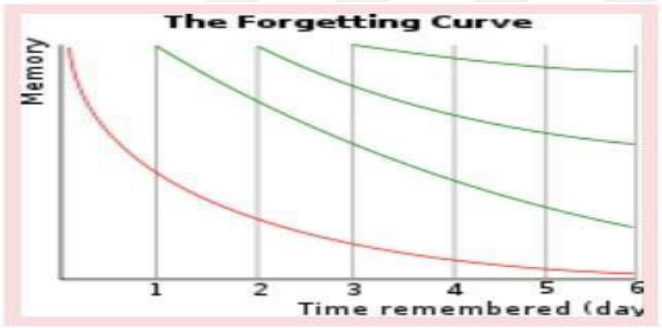
> "Bilinenden bilinmeyene doğru gidiniz. Özellikle Türkçe ve İngilizcede ortak olan sözcüklerden yararlanarak derse başlayınız (Örneğin doctor, zebra, lemon vb.). Çocukların sevdiği ve bildiği medya ve kültür ögelerine de öncelik veriniz".

4. sınıf ders kitabı incelediğimizde bu ilkeye uygun hareket edilmemiştir. İlk ünite *"sınıf kuralları"* etkinlikleriyle başladığı gibi ilerleyen ünitelerde de eş köklü kelimelere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Dolayısıyla 4.sınıf ders kitabı ölçeğimizin üçüncü maddesine uygun değildir.

*Yeni öğrenilen konu ve sözcüklerin tekrarına olanak sağlayan bölümler var mı?*

Dil edinim sürecinde öğrenilen yapı ve sözcüklerin unutulmaması için kısa sürede tekrar edilmesi gerekir. Aşağıda *Şekil 29'da* görüldüğü üzere öğrenilen kelime veya yapı tekrar edildikçe kalıcılığı daha iyi sağlanmakta buna mukabil tekrar edilme aralığı arttıkça kalıcılık azalmaktadır.




**Şekil 43: Unutma Eğrisi**

Forgetting Curve. (Psychestudy, 2020)

Öğretim programının uygulanmasına dair hususlarda da (MEB,2018a, 94) tekrar konusunda şöyle denilmektedir:

- "Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşırlar.
- Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve böylece bilgi ve becerilerini taze tutarlar".

Ayrıca yine programın uygulama önerileri sayfasında da (MEB, 2018a, 95) şunlar belirtilmektedir:

- "Öğretim Programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanılmalıdır. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlatınız ve öğrenmelerin kalıcılığını desteklemek için daha önceki etkinlik şarkı ve kelimeleri kullanınız.
- Üniteler/temalar arasında geçiş akıcı olmalıdır. Her ne kadar sırayla gidilecek olsa da bir sonraki ünite/tema önceki ünitede/temada öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece birbirlerine entegre edilmelidir".

4. sınıf ders kitabının ilk üç ünitesi incelendiğinde öğrenilecek konular;

- *Basit eylemler*
- *Sayılar*
- *Renkler*
- *İzin isteme*
- *Ülkeler ve milletler*
- *Yönler*
- *Tanışma, tanıtma*
- *Yetenek belirtme (Can-Can't) şeklindedir.*

Kitabın ilerleyen ünitelerinde bu konuların çoğunun tekrarına yönelik alıştırmalar bulunmaktadır. Diğer ünitelerde örneğin; "Sayılar", "Basit eylemler", "Yetenek (can-can't)" ve "Renkler" konuları çeşitli alıştırmalar içerisinde yer almıştır. Ayrıca toplam on ünite içerisinde beşinci ve onuncu ünitelerin ardından tekrar bölümleri (Revision) bulunmaktadır. Bu tekrar bölümlerinde önceki beş ünitede öğrenilen konular alıştırmalarla pekiştirilmeye çalışılmıştır. Burada eleştirebileceğimiz nokta her beş ünitede yapılan tekrarın daha kısa aralıklarla yapılabileceğidir. Geçmişte bazı kitaplarda olduğu gibi her üç ünite sonunda veya belli aralıkta eski konuların tekrarı olabilirdi. (Bu konuda 2006-2008 yılları arasında kullanılan "Time for English 4" kitabı örnektir.)

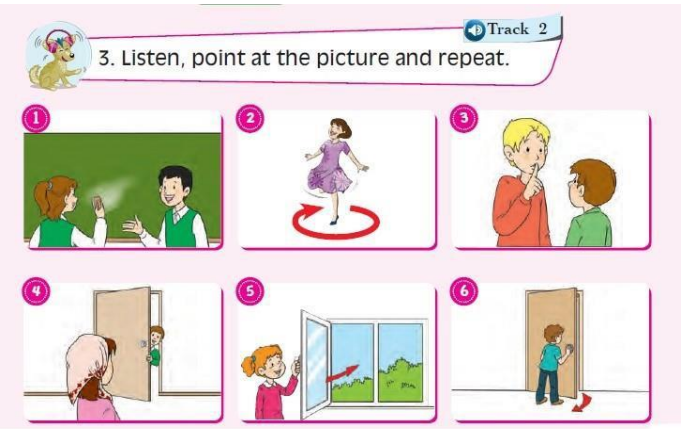
Bu noktanın da çok problem teşkil etmediği ve ders kitabının ölçeğin bu dördüncü maddesine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

### 4.3.2. Dinleme

*Dinleme alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi?*

Alıştırmaların gerçek hayat durumlarıyla ilgili olması çocukların gündelik yaşamla ilişki kurmalarını böylelikle de anlamalarını kolaylaştırır. 4.sınıf ders kitabını incelediğimizde;

İlk ünitedeki alıştırmalar basit eylemlerin, sayıların öğrenilmesi üzerinedir; bu alıştırmalardan bir örnek:




**Şekil 44: Dinleme, Tekrar Etme ve Uygulama Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 9.

İkinci ünitedekiler ülkeler ve uluslarının tanıtımı üzerine,

Üçüncü ünitedekiler de çocukların yeteneklerini ifade edebilmelerini sağlayan "can-can't" yapısı aracılığıyla basit eylemler üzerinedir.

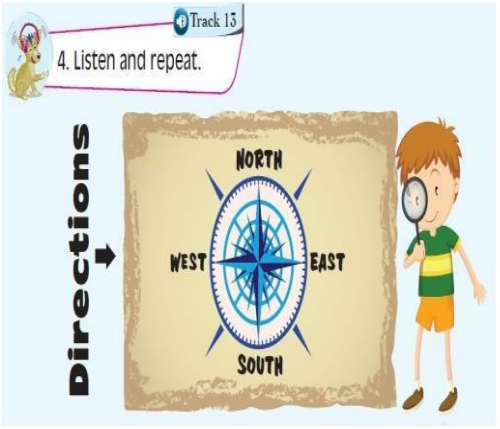
Üç ünitedeki alıştırmaların içerikleri gerçek hayatla ilişkili olup; ölçeğin bu maddesine uygundur.

*Dinleme alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı?*

Çocuklarda konuya ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Bu sayede anlamaları ve ilişki kurmaları sağlanır aksi takdirde zaten kısa olan dikkat süreleri tamamen kaybedilebilir. Bu amaca uygun olarak dinleme alıştırmaların öncesinde ilgi ve merak uyandıracak giriş aktiviteleri, sonrasında da anlamalarını kolaylaştıracak pekiştirici aktivitelerin olması yararlıdır.

4. sınıf ders kitabında dinleme alıştırmaları öncesinde giriş konusunda yardımcı ve merak uyandıracak alıştırma yoktur. Sonrasında da konular yeni alıştırma yoluyla tekrar edilmiştir. Örneğin "ülkeler ve milletler" ile "yönler" konusu aşağıdaki görselde olduğu gibi doğrudan verilmiştir.




**Şekil 45: Ülkeler ve Milletleri Alıştırması** **Şekil 46: Yönler Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 23-24.

Dolayısıyla kitabın ölçeğin bu maddesine uygun olmadığı düşünülmüştür.

*Dinleme becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Bu yaş grubunda dinleme becerisine yönelik aktivitelerin Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemine uygun olması gerektiğini, çocukların hareket ve uygulama yoluyla öğrenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştık.

Kitap incelendiğinde alıştırmaların yönergeleri şu şekildedir:

- Listen and follow
- Listen, point at the pictures
- Listen and number
- Listen to your friend and do what he/she says
- Listen and sing
- Listen and repeat
- Listen and draw lines
- Listen, match and colour
- Listen and complete the sentences
- Listen and fill in the blanks

Alıştırmalar çeşitlilik göstermekte olup sınıf seviyesine uygundur. 2. ve 3. kademeden farklı olarak dinleyip boşluk doldurma ve kelimelerle ifade etme gibi alıştırmalar devreye girmeye başlamıştır (listen and complete, listen and fill in the blanks…). Bu aktiviteler kelime bazındadır ve çocukların seviyelerine uygundur. Önceki kademelerde olduğu gibi bazı az sayıdaki alıştırmalar öğrencinin pasif biçimde sadece dinleme yapmasını veya sadece tekrarını gerektirmekte; TFT yönteminden ziyade işitsel dil yöntemine (audio-lingual method) daha uygun durmaktadır. Fakat yine sınıf mevcutları, zaman ve alan gibi etmenlerin yanında her

alıştırmanın harekete imkân vermeyeceği düşünüldüğünde bu alıştırmalar problem teşkil etmemektedir. Dolayısıyla kitap bu maddeye uygundur.

### 4.3.3. Konuşma

*Konuşma alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi?*

Alıştırmaların gerçek hayat durumlarıyla ilgili olması çocukların ilişki kurmalarını böylelikle de anlamalarını kolaylaştırır. Özellikle bu yaş grubunda bu husus daha da önemlidir. 3. sınıf ders kitabını incelediğimizde;

İlk ünitedeki konuşma alıştırmaları "sınıf kuralları" ve "izin isteme",

İkinci ünitedekiler "ülkeler", "milletler" ve "yönler" üzerine,

Üçüncüdekiler de "yetenekler" ve "nesneler" ile ilgilidir.

Alıştırmaların hepsinin konusu günlük hayatla ilişkili olduklarından ölçeğin bu maddesi kitapta karşılanmaktadır.

*Konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı?*

Çocuklarda konuya ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Bu sayede anlamaları ve ilişki kurmaları sağlanır aksi takdirde zaten kısa olan dikkat süreleri tamamen kaybedilebilir. Bu amaca uygun olarak dinlemede olduğu gibi konuşma alıştırmalarının öncesinde ilgi ve merak uyandıracak giriş etkinlikleri, sonrasında da anlamalarını kolaylaştıracak pekiştirici aktivitelerin olması yararlıdır.

Kitap incelendiğinde bu ilkeye uyulmadığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki dört örnek alıştırmadan da görüleceği üzere aktivitelerin öncesinde ilgi ve merak uyandıracak bölümler yoktur. Örneğin; *Şekil 47*'deki alıştırmada önce bir diyalog verilmiş ve aynısının farklı kelimelerle tekrarı istenmiş. Sonrasında da ilgili konu başka alıştırmalarla pekiştirilmeye çalışılmış.




**Şekil 47: Okuyup Diyalog Oluşturma**




**Şekil 48: Dinleyip Emirleri Uygulama**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 9-10.




**Şekil 49: Cümleleri Sıralama**




**Şekil 50: Örneğe Benzer Diyalog Kurma**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 12-38.

Dolayısıyla kitaptaki alıştırmalar ölçeğin bu maddesine uygun değildir.

*Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Bu beceriye yönelik alıştırmalar çeşitlilik göstermekte olup; bireysel, ikili veya grup içerisinde diyalog, dinleyip tekrar etme, şarkı söyleme, soru sorup cevaplama, sınıfa sunum yapma gibi aktiviteler içermektedir. Bazı alıştırmalar da dinleme becerisiyle desteklenmiş olup; şarkı veya hikâye dinleyip soruları cevaplamak gibi etkinlikler yer almaktadır. Önceki kademelerden farklı olarak diyalog oluşturma, sunum yapma gibi alıştırmalar vardır. Alıştırmaların yönergeleri çoğunlukla şu şekildedir:

- Read the dialogue and do the same with given clues
- Listen, point and repeat
- Listen to your friend and do what he/she says
- Act out the dialogue with your friend
- Listen and sing
- Work in pairs, ask and answer
- Present your dialogue to the class
- Play the guessing game
- Read the speech bubble and do the same
- Build up short dialogue as in the example

Yukarıda belirtilenler dâhilinde alıştırmaların kademeye uygun olduğu ve ölçeğin bu maddesini karşıladığı düşünülmüştür.

### 4.3.4. Okuma

*Okuma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Okuma becerisine yönelik alıştırmalar incelendiğinde; önceki kademelerden farklı olarak alıştırmaların yavaş yavaş kelime bazından cümle hatta diyalog seviyesine çıktığı görülmüştür. Hâlâ okuma becerisi 4. sınıfta kazandırılması gereken temel becerilerden olmasa da önceki kademelere göre artan seviyede yer verilebileceğinden ve alıştırmaların düzeyi yaş grubuna uygun olduğundan problem teşkil etmemektedir. Az sayıdaki okuma alıştırmaları çeşitlilik göstermektedir. Aşağıdaki üç örnekten de görüleceği üzere alıştırmaların ilgi çekici oldukları ve sadece okuma yapmaktan ziyade çocuklar arasında iletişimi de destekledikleri görülmüştür. Örneğin; önce kitaptan okunan bir diyalog farklı kelimelerle öğrencilerden başka şekilde istenmiştir.



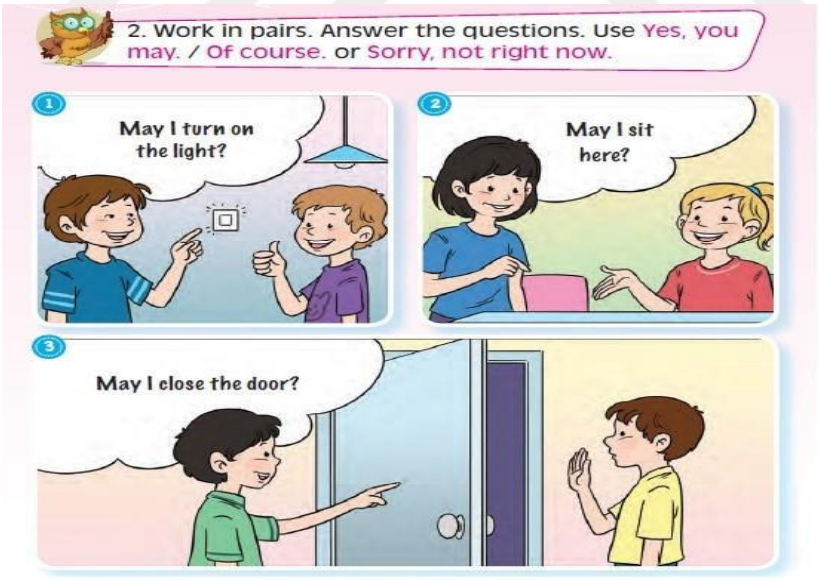




**Şekil 51: Benzer Diyalog Oluşturma** **Şekil 52: Eşli Diyalog Oluşturma**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 9-38.




**Şekil 53: Soru Cevap Alıştırması**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 16.

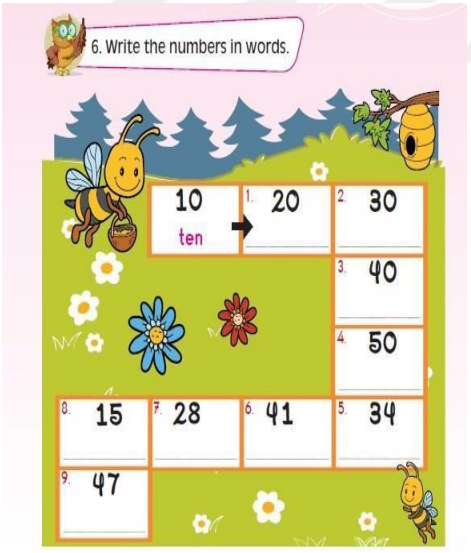
Okuma becerisine yönelik alıştırmalar diğer becerilerle bütünleşik biçimdedir ve çocukların seviyesine uygun olarak iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla ders kitabının ölçeğin bu maddesine uygun olduğu düşünülmüştür.

### 4.3.5. Yazma

*Yazma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu?*

Daha önce bahsettiğimiz üzere okuma gibi yazma becerisi de bu kademede geliştirilmesi gereken temel becerilerden değildir. Fakat kelime bazında ve sınırlı düzeyde yer verilebileceği öğretim programında belirtilmiştir. Dolayısıyla ders kitabındaki bu beceriye yönelik alıştırmaların çok sınırlı sayıda ve basit düzeyde olması beklenir. Ölçeğin bu maddesinde de bu sınırlı sayıdaki aktiviteler incelenmiştir.

Kitapta her ünitedeki ortalama 20-23 alıştırma içerisinde yazma becerisiyle ilgili 1-3 alıştırma vardır ve bu sayı makûldür. Bunlar incelendiğinde alıştırmaların beklendiği gibi kelime düzeyinde ve basit seviyede oldukları görülmüştür. Alıştırmalardan üç örnek şu şekildedir:



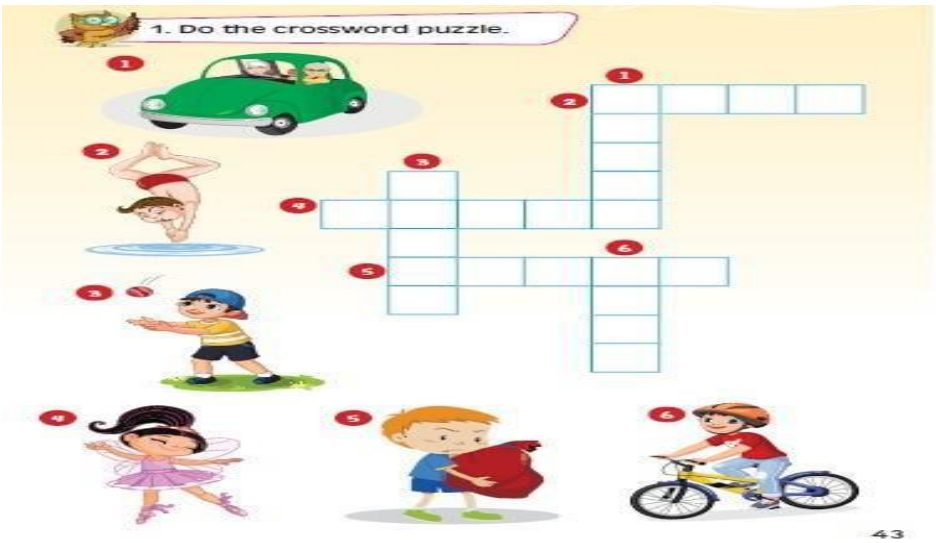

**Şekil 54: Sayıları Yazıyla Yazma**




**Şekil 55: Temel Soruları Cevaplama**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 19-31.




**Şekil 56: Öğrenilen Kelimeler İle Bulmaca Aktivitesi**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 43.

Bu bölümde eleştirebileceğimiz nokta; alıştırmaların diğer becerilerle bütünleşik olmamasıdır. Örneğin; yazmadan önce kelimelerin dinlemesi yapılarak daha iyi sonuç alınabilirdi. Bu küçük hususun dışında yazma alıştırmalarının uygun olduğu ve ders kitabının ölçeğin bu maddesini karşıladığı düşünülmüştür.

### 4.3.6. Gramer

*Gramer konuları biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırasına uygun mu?*

Dil edinimi alanında yapılan çalışmalar, gerek doğal ortamda gerekse sınıf içi ortamda dil öğrenimi sırasında öğrencinin dile özgü dilsel yapıları tek tek, birbiri ardı belli bir sırada öğrenmediğini (Ellis, 1994); tersine ikinci dili öğrenen kişinin ana dili ne olursa olsun dil bilgisel formları ve yapıları gelişimsel bir dizgi ile öğrendiğini göstermiştir (Cook, 1998; Towell, Hawkins, 1995'den aktaran Haznedar 2009, 5). Yani ikinci dil edinimi sürecinde yapılar karışık değil belli bir dizgi ile öğrenilmektedir. Bazı yapılar diğerlerine göre daha önce öğrenilir. Biçimbirimlerin bu sırası göz ardı edildiğinde çocuğun dil öğrenim sürecinde ciddi olumsuz sonuçları olabilir. Yapıların gelişigüzel bir sırada verilmesi veya basitten karmaşığa gibi bir düzen takip etmek aşağıda bahsettiğimiz araştırma sonuçlarına terstir. Basitmiş gibi görünen küçük morfolojik eklerin edinimi yıllar alabilmekte, kimi zaman dili öğrenen kişilerin yanlış kullanımları söz konusu olabilmektedir (Haznedar, 2009, 14).

Dil edinimi ve öğrenimi alanında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarla bu sıranın ne olduğuna dair bulgular ortaya konmuştur. Örneğin İngilizcenin anadil olarak edinilmesinde biçimbirimlerin aşağıdaki sırada öğrenildiği Brown (1973'den aktaran Haznedar, 2009, 5) tarafından şu şekilde ortaya konmuştur:

**Tablo 23: Anadilde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| **Anadilde biçimbirimlerin edinim sırası** | |
|---|---|
| *-ing* | 1 |
| *-s* çoğul eki | 2 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 3 |
| *-s* iyelik eki | 4 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 5 |
| *-s* 3. tekil şahıs eki | 6 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 7 |
| *Be* –yardımcı fiil | 8 |

De Villiers (1973) tarafından yapılan bir araştırmada ise anadil ediniminde şu sıra tespit edilmiştir:

**Tablo 24: Anadil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| **Anadil ediniminde biçimbirimlerin edinim sırası** | |
|---|---|
| *-s* çoğul eki | 1 |
| *-ing* | 2 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 3 |
| *a*/*the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 4 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 5 |
| *-s* iyelik eki | 6 |
| *-s* 3. tekil şahıs eki | 7 |
| *Be* –yardımcı fiil | 8 |

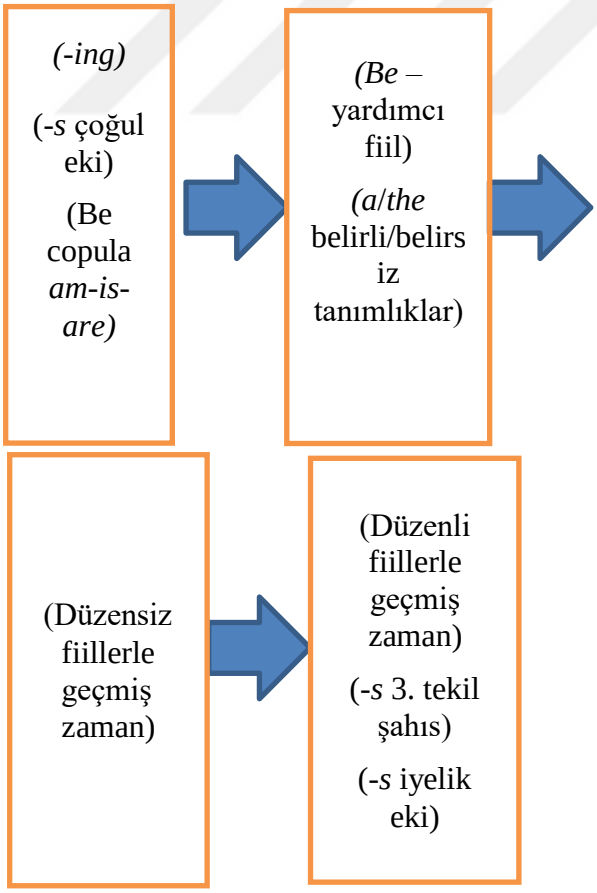
Yukarıdaki araştırmalar anadil edinim sırasıyla ilgilidir ancak *Tablo 25'*de görüldüğü üzere ikinci dil ediniminde de bu sıra çok farklılık göstermemektedir. Dulay ve Burt (1973) ikinci dil öğrenenler üzerinde şu edinim sırasını ortaya koymuştur:

**Tablo 25: İkinci Dil Ediniminde Biçimbirimlerin Edinim Sırası**

| İkinci dil ediniminde biçimbirimlerin edinim sırası | |
|---|---|
| *-s* çoğul eki | 1 |
| *-ing* | 2 |
| *Be copula* – (am-is-are) | 3 |
| *Be* –yardımcı fiil | 4 |
| *a/the* belirli/belirsiz tanımlıklar | 5 |
| Düzensiz fiillerle geçmiş zaman | 6 |
| *-s* 3. tekil şahıs eki | 7 |
| *-s* iyelik eki | 8 |

Son olarak Krashen (1977) biçimbirimleri tek tek değil de grup hâlinde belirleyerek doğal bir sıralama (natural order) olduğunu şu şekilde ortaya koyar:

**Tablo 26: Biçimbirimlerin Doğal Edinim Sırası**




Stephen Krashen, **Some Issues Relating to the Monitor Model** (On TESOL, 1977), 144'den uyarlandı.

1970'li yılların bu çalışmaları daha sonraki yıllarda da doğrulanmış ve bulgular dayanak olarak kullanılmıştır. Örneğin Haznedar (2001); "İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Türk bir çocuktan elde ettiği sonuçlarda, erken çocuklukta ikinci dil edinimi konusundaki diğer çalışmalarda olduğu gibi şimdiki zamanlı cümle yapılarının, copula *–be* ve yardımcı fiil *–be*'nin erken evrelerde edinildiğini" tespit etmiştir.

Özetleyecek olursak; doğal bir edinim sırasının olduğu yukarıdaki araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere 1970'lerden beri yaygın bir şekilde kabul edilmiştir ve ikinci dil öğrenimiyle ilgili ders kitaplarında temel alınarak uygulanmıştır (Luk, Shirai, 2009). İkinci dil öğrenenler, programda verilen sıralama ne olursa olsun kendi iç mekanizmalarıyla da öğrenimde etkin olurlar (Haznedar, 2004, 20).

Yukarıdaki veriler tamamen aynı sırada olmasa da ortaya konan araştırmalarda bir gerçek vardır ki; biçimbirimlerin edinim sırası araştırmalarda anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir.

Bu bulgulara dayanarak 4.sınıf kitabındaki gramer konuları tespit edilip nasıl bir sıra izledikleri analiz edilmiştir.

Ders kitabında tespit edilen gramer konuları sırasıyla şu şekildedir:

- *May I… (izin isteme)*
- *Emir cümleleri*
- *There are*
- *Copula be – am,is,are (Are you…)*
- *What – Where*
- *Geniş zaman (1.ve 3.tekil şahıs)*
- *Can / Can't*
- *Whose (Kimin / 's iyelik eki)*
- *Geniş zaman (like-love-don't like)*
- *Time and clock (at,in,on)*
- *Yer, yön edatları*
- *Have – Has*
- *Would like*

Gramer konuları incelendiğinde copula be (am-is-are) yapısının ilk ünitelerde değil de ilerleyen temalar içinde olması doğru değildir. Ne, nerede (what-where) soru kalıplarının sırayla gelmesi ise uygundur. İlerleyen ünitelerde kimin (whose) kalıbı devreye girmiştir fakat öncesinde kim (who) sorusunun yer alması daha uygun olurdu. Çünkü İngilizceyi anadil olarak öğrenen çocuklarla yapılan araştırmalar önce 'ne' soru kalıbını içeren yapıların, sonra 'nerede' sorusunun, daha sonra 'kim' sorusunun edinildiğini ortaya koymuştur ve aynı şekilde çocukta ikinci dil edinimi alanında yapılan yeni çalışmalarda da *ne, nerede* gibi soruların daha önce öğrenildiği

ve daha sık kullanıldığı görülmüştür (Haznedar, 2009, 20). Biçimbirim araştırmalarının çoğunda gösterildiği üzere şimdiki zaman (going, sleeping) yapısı öğrenilmesi gereken ilk yapılardandır ve kitapta geniş zaman yapısı olup şimdiki zaman yapısına yukarıdaki gramer konularından da görüleceği üzere hiç değinilmemiştir. Bu husus geçmişte yapılan bir ders kitabı inceleme araştırmasında da (Haznedar, 2009, 14) ortaya konmuş; geniş zaman içeren yapıların şimdiki zamandan önce öğretilmesinin dil edinimi araştırmalarıyla çeliştiğinden bahsedilmiştir. Burada bir de şu tespiti yapmalıyız ki; ilkokulun hiçbir kademesinde şimdiki zaman yapısına yer verilmemiş, bu yapı ortaokula bırakılmıştır. Bu biçimbirim araştırmalarına tamamen ters bir durumdur. Başka bir tespit de have / has (sahiplik) yapısıyla ilgilidir ki; son ünitelerde değinilen bu yapı bu kademede değil, anadil ve ikinci dil ediniminde ileri evrelerde öğrenilmekte ve kullanılmaktadır (Fletcher, 1985'den aktaran Haznedar, 2004, 21).

Konuların sırası gösteriyor ki; iletişim odaklı ve basitten karmaşığa doğru bir düzen olmasına dikkat edilmiş. Ancak dilbilgisinin öğrenciye basitten karmaşığa doğru öğretilmesi kolay öğrenmeye işaret etmemektedir (Haznedar, 2004, 20).

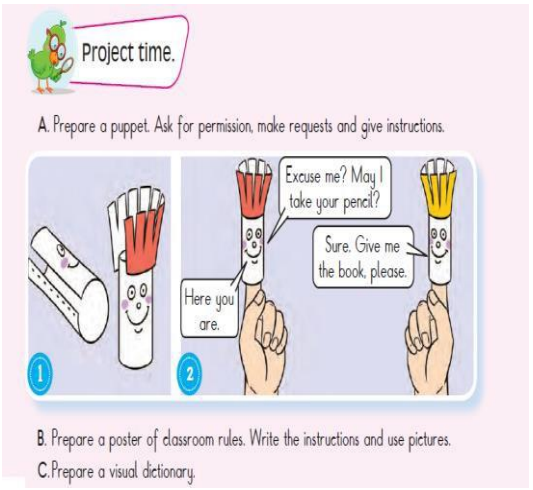
Dolayısıyla ders kitabında ölçeğin bu maddesindeki hususlara dikkat edilmediği ve kitabın bu kritere uygun olmadığı düşünülmüştür.

### 4.3.7. Diğer Alıştırmalar

*Ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar var mı?*

Çocuklarda el işlerine yönelik aktiviteler hem gelişimleri hem de derse karşı tutumları için çok önemlidir. Yaparak ve yaşayarak çok daha kolay öğrenirler. Özellikle ilkokul ders kitaplarında da bu tür aktivitelere yer verilmesi beklenir.

Kitap incelendiğinde her ünitede birkaç tane ürün ortaya koymaya yönelik etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan iki tane farklı örnek aşağıdadır:




**Şekil 57: Kukla Oluşturma**




**Şekil 58: Hayalî Karakteri Konuşturma**

---

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 14-42**.**

*Şekil 57*'de bir kukla hazırlanması ve öğrenilen sınıf kurallarıyla ilgili diyalog kurulması istenmiştir. *Şekil 58*'de de çocuklardan hayalî bir kahraman çizip kendisini tanıtmaları istenmiş. Bunların dışında resimli sözlük, kesme, boyama gibi çeşitli etkinlikler olup çocukların seviyelerine uygun ve öğretmen tarafından rahatlıkla çeşitlendirilebilecek aktiviteler olduğu düşünülmüştür.

Dolayısıyla ders kitabı ölçeğin bu maddesine uygundur.

*Aktiviteler öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaya yönelik mi?*

Çocuklar Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemine uygun faaliyetlerle (oyun, şarkı, drama vb.) çok daha kolay öğrenirler. Yaş grupları dikkate alındığında bu kademedeki öğrencilerin etkileşime olanak sağlayan aktivitelerle öğrenmeleri hem daha etkilidir hem de derse karşı ilgilerini artırır.

Ders kitabı incelendiğinde "Listen and sing", "Listen and repeat" gibi şarkı ve komut dinleyip tekrar etmeye, *Şekil 59*'daki gibi öğrenilenleri drama yoluyla pekiştirmeye, *Şekil 61'*deki gibi oyun oynamaya ve *Şekil 62'*deki gibi grup hâlinde diyalog oluşturup canlandırmaya yönelik çeşitlilik gösteren alıştırmalar her ünitede bulunmaktadır.




**Şekil 59: Dinlenen Komutu Uygulama**




**Şekil 60: Nesnelerle Diyalog Oluşturma**

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 10-11.




**Şekil 61: Şehirlerle İlgili Oyun**




**Şekil 62: Nesnelerle Diyalog Oluşturma**

Tan, Ferahnaz, **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı** (Ankara: FCM Yayıncılık, 2019), 28-39.

Sonuç olarak kitabın ölçeğin bu maddesine uygun olduğu kanısına varılmıştır.

### 4.3.8. 4. Sınıf Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Sonuçları

Tüm ölçek maddelerinin karşılanıp karşılanmama durumu ve sonuçları aşağıdaki gibidir:

**Tablo 27: 4.Sınıf Ders Kitabı Sonuçları**

| Kitap Değerlendirme Ölçeği | | | 4. Sınıf |
|---|---|---|---|
| Öğretim Programı | | **1.** Ders kitabı öğretim programındaki sınıf kademesi için belirlenen hedef dil becerilerine uygun mu? | ✓ |
| | | **2.** Ders kitabı öğretim programındaki ana etkinlikler için uygun mu? | ✓ |
| | | **3.** Kitapta programın öngördüğü ana ve hedef dil arasında bilinenden bilinmeyene (cognates) ilkesi uygulanmış mı? | ✗ |
| | | **4.** Yeni öğrenilen konu ve sözcüklerin tekrarına olanak sağlayan bölümler var mı? | ✓ |
| T | Dinleme | **5.** Dinleme alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | ✓ |
| | | **6.** Dinleme alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | ✗ |
| | | **7.** Dinleme becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Konuşma | **8.** Konuşma alıştırmaları gerçek hayat durumlarıyla ilişkili mi? | ✓ |
| | | **9.** Konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında anlaşılmalarını kolaylaştıracak bölümler var mı? | ✗ |
| | | **10.** Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Okuma | **11.** Okuma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |
| | Yazma | **12.** Yazma becerisine yönelik alıştırmalar sınıf seviyesine uygun mu? | ✓ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **Gramer** | **13.** Gramer konuları biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırasına uygun mu? | ✘ |
| | **Diğer Alıştırmalar** | **14.** Ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmalar var mı? | ✓ |
| | | **15.** Aktiviteler öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlamaya yönelik mi? | ✓ |

*Tablo 5*'teki formülümüze göre 4. sınıf ders kitabı puanı; 11 × 100 / 15 = **73,3** olmuştur.

Yine puanın ifade karşılıkları olan *Tablo 6*'ya göre kitap **İYİ** kategorisine tekabül etmektedir.

# 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

## 5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmamıza konu olan 2. 3. ve 4. Sınıf İngilizce ders kitapları, kitap değerlendirme ölçeğimizdeki başlıklar altında özetlenmiştir. Bu başlıklar; *öğretim programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, gramer* ve *diğer* hususlardır. Değerlendirme yapılırken bu başlıklarda her üç kitap da benzer ve farklı yönleri açısından analiz edilmiş; ölçekte hangi maddeyi karşılayıp hangisini karşılamadıkları özetlenmiştir. Son olarak da araştırmayla ilgili paydaşlara çeşitli öneriler sunulmuş ve konuyla ilgili yapılabilecek diğer araştırmalara ışık tutması amaçlanmıştır.

### 5.1.1. Ders Kitaplarının Öğretim Programı Bağlamında Değerlendirilmesi

Bu bölümde de ilkokul 2.3.ve 4. sınıf ders kitapları sadece ölçeğimizdeki öğretim programıyla ilgili ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bilinmelidir ki; öğretim programı ile ders kitabı arasındaki ilişki analiz edilirken daha başka bir çok ölçüt göz önünde bulundurulabilir.

Programa göre ilkokulda temel alınması gereken dil becerileri dinleme ve konuşmadır. Okuma ve yazma becerileri temel alınmamalı, ilerleyen kademelerde (3.sınıftan itibaren) çok sınırlı düzeyde (sadece kelime bazında) devreye girmelidir. Kitaplar incelendiğinde alıştırmaların bu maddeye uyduğu gözükmektedir. Bulgular sonucunda aktivitelerin çoğunluğunun dinleme ve konuşma becerilerine ayrıldığı, okuma ve yazma becerisine yönelik alıştırmaların da ilerleyen kademelerde makûl oranda arttığı görülmektedir.

Alıştırmaların ise çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan; drama, oyun, şarkı, el işi becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler olmaları beklenmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar eğlenceli aktivitelerden hoşlanırlar ve dikkat süreleri kısa olduğu için pasif bir şekilde uzun süre ders dinleyemezler. Bu anlattığımız türden alıştırmalar Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemine uygundur. Kitapları incelediğimizde TFT türünden alıştırmaların yine anlamlı oranda çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların el işi

becerilerini geliştirmeye yönelik de aktiviteler vardır. Şu hususu da eklemeliyiz ki; "Listen and repeat", "Listen and sing" gibi dinleneni tekrar edip sadece söylemeye yönelik aktiviteler dil öğretim yöntemlerinden İşitsel Dil (Audio-Lingual Method) içerisinde değerlendirilse de sorun teşkil etmediği düşünülmüştür. Çünkü bu tip alıştırmaların dışında da çok çeşitli aktiviteler olmakla beraber, tüm alıştırmalar TFT yöntemine uygun olsa bile sınıf mevcudu, sınıf alanı, ders süresi gibi etmenleri düşündüğümüzde zaten hepsinin uygulanması beklenemez. Dolayısıyla ölçeğimizde bu maddenin karşılandığı düşünülmüştür.

Yine önemli bir husus eş köklü kelimeler (cognates) meselesidir. Özellikle çocuklarda yabancı dil eğitiminde üzerinde çok durulmaktadır. Eş köklü kelimeler (football, gorilla, panda, cinema) yeni öğrenilen bir dile karşı ilgi ve olumlu tutum geliştirmede önemlidir. Aksi takdirde çocukta geliştirilemeyen bu olumlu tutum sonucunda, yıllarca sürebilecek ve ileriki dönemleri de etkileyebilecek kendini o dile karşı kapatma durumu ortaya çıkabilir. Öğretim programında da ilk ünitelerde eş köklü kelimelere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kitaplara baktığımızda ise 2. sınıf kitabının ilk ünitesinin neredeyse tamamı bu eş köklü kelime alıştırmalarıyla ilgilidir. Fakat 3. ve 4. sınıf kitaplarında ne ilk ünitede ne de ilerleyen konularda bu hususa özellikle dikkat edildiğine dair alıştırmalar bulunmamaktadır.

Öğretimde tekrarın önemi yadsınamaz. Öğretim programı da bununla ilgili *Bulgular* kısmında değindiğimiz açıklamalara yer vermiştir. İlkokul İngilizce ders kitaplarında toplam 10 ünite bulunmakta ve her kitap kendi içerisinde farklı 10 temaya ve konulara yer vermiştir. 2. ve 4. sınıf kitaplarında beşinci ve onuncu üniteler sonrasında tekrara yönelik alıştırmalar yer almaktadır. Bu alıştırmalar kendinden önceki beş ünitenin tekrarına yönelik olup çoğunlukla okuma ve yazma becerisi ile ilgilidir. Bu tekrar bölümleri tek başına yeterli değildir ve tekrar zamanı uzundur. İlk dönemin tekrarı dönem sonunda, ikinci dönemin tekrarına yine dönem sonunda yer verilmiştir. Geçmişte bazı ders kitaplarında görüldüğü üzere (Time for English 4) tekrar bölümleri her üç ünite sonrasına veya daha kısa aralığa indirilebilir. Bunun dışında 2. ve 3. sınıf kitaplarında konuların birbirinden bağımsız olduğu ve her ünitenin sadece kendi içinde tekrar alıştırmalarına yer verip (workbook) ilerleyen konularda ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Buna mukabil 4. sınıf kitabında ilerleyen ünitelerde önceden işlenmiş bazı yapı ve sözcüklerin tekrarına yönelik alıştırmalar vardır.

### 5.1.2. Ders Kitaplarının Dinleme Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi

Dinleme becerisinin ilkokulda temel alınması gereken becerilerden olduğunu ve kitaplarda bu beceriye yönelik olarak alıştırmaların yeterince olduğundan bahsetmiştik. Dinleme alıştırmaları çeşitlilik göstermekte ve çocukların seviyelerine uygun durmaktadır. Temalar da günlük hayatla ilişkili ve içerikleri çocukların yaşamlarında karşılaştığı olaylara hitâp etmektedir. Alıştırmaların çoğunluğu da çocukların yaşları itibariyle başvurulması gereken ve öğretim programının da önerdiği üzere Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response) yöntemi dâhilinde değerlendirilebilir. Bu başlıkta tekrar bahsetmeliyiz ki; drama, diyalog oluşturma gibi uygulamaya dönük olmayıp sadece dinleyip tekrar etmeye yönelik bazı alıştırmalar vardır (Listen and repeat, Listen and write). Bu türdekiler dil öğrenme metotlarından İşitsel Dil (Audio-Lingual Method) yöntemi dâhilinde değerlendirilse de alıştırmaların çoğunluğunu oluşturmamaktadır. Ayrıca sınıf mevcudu, sınıf alanı, ders süresi gibi faktörler de düşünüldüğünde tüm alıştırmaların uygulanıp fiziksel hareketlerle icra edilmesi zaten düşünülemez. Dolayısıyla işitsel dil yöntemine daha uygun olan bu alıştırmaların sorun teşkil etmediği düşünülmüştür.

Dinleme becerisinde üç kitapta da uygun olmayan durum; alıştırmaların öncesinde ve sonrasında ek etkinliklerin olmamasıdır. Bir alıştırmanın öncesinde ilgi uyandıracak, çocukları derse ve öğrenecekleri konuya çekecek giriş etkinlikleri önemlidir. Sonunda da pekiştirmeye yönelik aktiviteler olması konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Soru – cevap gibi ek alıştırmalarla hem konu pekiştirilebilir hem de çocukların öğrendiklerini anlatarak kendilerini ifade etmelerine fırsat tanınabilirdi. İlkokuldaki çocuklar paylaşmaya ve anlatmaya heveslidirler. Kitaplarda bu tür ek alıştırmalara (pre-listening, post-listening) yeterince yer verilmemiştir. Aktivitelerin çoğu birbirinden bağımsızdır. Fakat bu husus dışında dinleme alıştırmaları günlük hayatla ilişkili ve seviyeye uygundur.

### 5.1.3. Ders Kitaplarının Konuşma Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi

Konuşma becerisi de dinleme gibi ilkokulda geliştirilmesi gereken en önemli iki beceriden biridir. Kitaplar incelendiğinde alıştırmalarda oran olarak bu beceriye üç kitapta da yeterince yer verilmiştir. Konuşma alıştırmalarının ve yönergelerinin çeşitlilik gösterdiği; öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini sağlamaya olanak

sağladığı tespit edilmiştir. Yine üç kitaptaki temalar ve içerdiği aktiviteler çocukların gündelik hayatlarına hitâp eden türdendir ve kolaylıkla ilişki kurabilirler.

Eleştirebileceğimiz nokta alıştırmaların çoğunluğunun birbirinden bağımsız olmasıdır. Şöyle ki; konuşma alıştırmalarının öncesinde ve sonrasında destekleyici ek aktiviteler yoktur. Dinleme becerisinde de bahsettiğimiz üzere; hâlbuki giriş maiyetinde etkinlikler olması çocukların hem ilgilerini sağlayabilir hem de bu yaşta zaten kısa olan dikkat sürelerini artırmaya yarayabilir. Ana etkinliğin sonrasında gelen pekiştirici faaliyetler de hem konunun daha iyi anlaşılmasını hem de çocukların kendini ifade etmesini, öğrendiğini aktarmasını sağlayabilir. Bu türden ek faaliyetler yok denecek kadar azdır. Fakat genel anlamda tüm kademelerdeki konuşma alıştırmaları hem çocukların seviyesine uygun hem de günlük hayatlarıyla ilişkili etkinlikleri kapsamaktadır.

### 5.1.4. Ders Kitaplarının Okuma Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi

Okuma becerisi ilkokulda geliştirilmesi gereken temel becerilerden değildir. Öğretim programında; bu beceriye yönelik alıştırmaların çok sınırlı olması, kelime bazında etkinliklere yer verilmesi ve giderek artan oranda ileri kademelerde yer almaya başlaması gerektiği belirtilir. Her kitapta da okuma becerisine yönelik sınırlı sayıdaki alıştırmalar incelenmiş olup; ölçekte tek bir maddeyle değerlendirilme sebebi de budur.

2. ve 3. sınıf ders kitabındaki alıştırmalar kelime bazında olup çocukların seviyesine uygundur. 4. sınıfa geçildiğinde kelime seviyesindeki alıştırmaların artık cümle bazında da yer almaya başladığını görmekteyiz. Alıştırmaların önemli bir kısmı kelime-resim eşleştirmesi veya doğru kelimeyi yerleştirme türündedir. Programın öngördüğü üzere az sayıda etkinlik olsa da çeşitlilik göstermektedirler. Eşleştirme alıştırmalarının dışında boşluk doldurup ilgili resmi boyama ve bulmaca türünden etkinlikler vardır.

Bazı alıştırmalar boyama ve kesip yapıştırma gibi etkinlikler içermektedir. Bu türden etkinliklerin okul öncesi dönemde daha uygun olduğu düşünülmektedir. Fakat alıştırmaların çeşitlilik göstermesinin gerekliliği, çocukların sıkılmamaları için ilgi çekici olmaları gibi etmenler düşünüldüğünde bu türden etkinliklerin hem makul oranda olduğu hem de önemli bir problem oluşturmadığı düşünülmüştür.

Özet olarak; 2. 3. ve 4. sınıf kitaplarında okuma alıştırmaları kelime bazından başlayıp 4. sınıfta diyalog oluşturma seviyesine geçmekte, sınırlı sayıda yer almakta ve çocukların seviyelerine uygun durmaktadır.

### 5.1.5. Ders Kitaplarının Yazma Becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi

İlkokulda yazma becerisi de geliştirilmesi gereken temel becerilerden olmayıp öğretim programına göre kelime bazında alıştırmalara çok basit düzeyde olma kaydıyla yer verilebilir. Bu şarta her üç kitapta da uyulduğu görülmüştür. Alıştırmalar çok sınırlı sayıda ve kelime düzeyindedir. Çoğunluğu resimlerin altına uygun kelimeyi yazma veya eşleştirme türündedir. Ayrı olarak 3. sınıf kitabında yazma alıştırmalarının diğer becerilerle bütünleşik olarak verildiği görülmüştür. Örneğin; *"Listen and write"* gibi sadece yazma becerisine değil dinleme becerisine de hitâp eden alıştırmalar vardır. Bu bütünleşik durum 2. ve 4. sınıf kitaplarında görülmemiştir.

Az sayıdaki yazma alıştırmaları içerisinde *"Complete the words", "Rearrange the words"* yönergesi verilip sırası değiştirilmiş harfleri uygun düzene koyup anlamlı kelimeler oluşturulması istenmiştir ki; bu türden alıştırmaların yararı bir tarafa yeni okuma yazma seviyesindeki çocuklar üzerinde olumsuz etki bile bırakabileceği düşünülmektedir. Az sayıdaki bu türden alıştırmalar sadece 2. sınıf ders kitabında görülmüştür. Kelimeleri doğru sıraya koyup cümle oluşturma gibi benzer türden alıştırmalar 4. sınıf kitabında da bulunmuştur. Örneğin bir cümleyi oluşturan tüm kelimeler karışık sıraya konmuş ve doğru düzenin oluşturulması istenmiştir. Bu türden alıştırmaların da yazma veya gramer becerisine fayda sağladığı düşünülmemektedir.

### 5.1.6. Ders Kitaplarının Gramer Bağlamında Değerlendirilmesi

Değerlendirme ölçeğinin gramer kategorisinde biçimbirimlerin (morphemes) edinim sırası konusunda inceleme yapmaya yönelik madde bulunmaktadır. Özellikle 1970'lerden itibaren bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki; hem anadil hem yabancı dil ediniminde gramer yapıları karışık bir sırada değil aksine belli bir düzende edinmeye daha uygundur. İlgili bölümde bahsettiğimiz bazı araştırmalar sonucunda ortaya konan bulgular, bu sıralamanın anlamlı bir şekilde farklı olmadığını birbirine çok benzediğini göstermiştir. Örneğin; *"-ing"* (şimdiki zaman)

yapısını çocuklar diğer zamanlardan ve yapılardan daha önce öğrenmeye meyillidirler.

Üç kademenin kitapları incelendiğinde açık bir şekilde görülmüştür ki bu araştırmaların ortaya koyduğu edinim sırasına riayet edilmemiştir. Biçimbirimler karışık bir sırada verilmiş, yapıların öğretiminde basitten karmaşığa olduğu düşünülen bir sıra izlenmiştir. Örneğin; çocukların ilk edindiği yapılardan *"-ing"* yapısı ilkokul kademelerinin hiçbirinde konu edinilmemiş sadece geniş zamanlı yapılar verilmiştir. Hâlbuki ortaya konan edinim sırasını dikkate almayarak basitten karmaşığa bir sıra izlemek ileride düzeltmesi zor sonuçlar doğurabilir.

Gramer yapıları iletişimsel içerik olarak alıştırmaların içinde öğretilmeye çalışılmış ayrı bir konu olarak bahsedilmemiştir. Bu doğru bir yaklaşımdır çünkü gramer yapılarını ayrı bir konu olarak öğretmek hem öğrencilerin ilgilerini azaltmakta hem de dilin bir iletişim aracı olduğu düşüncesine aykırı durmaktadır.

### 5.1.7. Ders Kitaplarındaki Diğer Alıştırmaların Değerlendirilmesi

Diğer alıştırmalar kategorisinde tespit etmek istediklerimiz; kitaplarda ürün ortaya koymaya yönelik alıştırmaların olup olmadığı ile aktivitelerin öğrenciler ve öğretmen arasında etkileşim sağlayıp sağlamadığıydı. Bu iki husus da ilkokul öğrencileri için diğer tüm kademelerdeki öneminden daha fazladır denebilir. Çünkü yaş itibariyle çocuklar bu tür alıştırmalarla daha kolay öğrenirler ve ilgileri artar.

Her üç kitapta da görüldü ki; kitapların tüm ünitelerinde çocukların seviyesine ve temaya uygun ürün ortaya koymaya yönelik aktiviteler bulunmaktadır. Ünite sonlarında yer alan bu aktiviteler; el işleri, resimli sözlük, poster, maske, meyve sepeti hazırlama gibi çok çeşitli faaliyetlerden oluşmaktadır.

Alıştırmalar etkileşimi sağlama konusunda da her üç kitapta yeterlidir. Çocukların çiftli, grup olarak ve sınıfça uygulayabilecekleri alıştırmalar vardır. Bunlar dinleyip tekrar etme, şarkı söyleme, oyun oynama, drama, rol yapma gibi aktivitelerle başlayıp artık 4. sınıfta kendi diyaloğunu oluşturup sergilemeye kadar gitmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçları ve deneyimlerim doğrultusunda tüm paydaşlara önerilerde bulunacağım. Bu paydaşlar resmî otoriteler olabileceği gibi öğrenciler, veliler, öğretmenler, editörler, yazarlar ve yayınevleri olabilir.

Öncelikle dilin bir iletişim aracı olduğundan hareketle, yabancı dil eğitiminde ders kitapları ve diğer materyallerin iletişimi sağlamayı temel alması gerekmektedir. Dil öğrenenlerin iletişimi aksatmayan küçük hatalarına odaklanmaktan ziyade o dilde mesajın verilip verilmediği ölçülmek istenen ilk kriter olmalıdır. Yapılan kapsamlı bir araştırma sonucunda; gözlemlenen öğretmenlerin %80'inden fazlasının İngilizce öğretmeni olarak ihtiyaçları karşılayacak düzeyde meslekî yeterliliğe ve dil yeterliliğine sahip oldukları ancak ziyaret edilen bütün okullarda İngilizcenin bir iletişim dili olarak değil bir ders olarak öğretildiği gözlemlenmiştir (British Council & TEPAV, 2013, 52).

Temel dil becerileri öğrencilerin yaşına uygun olarak geliştirilmeli ve çocuğun tüm becerilerdeki gelişimi izlenmelidir. Gramerin erken yaşlardan itibaren işlenmesi gerekir fakat ayrı bir yapı veya çözülmesi gereken bir problemmiş gibi değil yine iletişim içeriklerinin içerisinde öğretilmesi düşünülmelidir. Krashen (1982)'a göre; "modern dil öğretim metotlarının temel yanlışlarından biri gramer temelli öğretimdir". Burada anlatılmak istenen; gramerin doğru yöntemlerle doğal olarak zaten öğrenilmekte olduğu ve temele alınmaması gerektiğidir. Örneğin bir şarkının, hikâyenin içinde tekrar edilen bir dilbilgisi yapısının aktarımı, onu ayrı bir konu olarak öğretmekten daha kolay ve verimli olabilir. Hedef dilin dilbilgisi yapılarının çoğu ve yüzlerce sözcük, öğretmen tarafından emir yapısının (komutların) hünerli kullanımı sayesinde öğrenilebilir (Asher, 1977'den aktaran Richards, Rodgers, 2007, 73).

Bir diğer önemli husus dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme meselesidir. Verilen eğitimi ölçme işi ilkokulda portfolyo, ev ödevi, proje, dil beceri dosyası olabileceği gibi ilerleyen kademelerde yazılı ve sözlü sınavlar olabilir. Hangi tür olursa olsun neyi ölçtüğü hususuna bakılmalıdır. Çünkü bir dili bilmek demek ona ait temel dil becerilerinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yetkin olmak demektir. Sınavlarda bu gözden kaçırılmamalıdır. Çoktan seçmeli bir sınav çok kısa sürede birçok öğrenenin değerlendirilmesini sağlayabilir. İçeriğinde diğer becerilere değinen bölüm

yoksa sadece okuma becerisine hitâp eder. Ülkemizdeki sınavlar da (merkezî sınavlar da dâhil olmak üzere) genelde bu şekildedir. Konuşma becerisinin ölçülmediği bir sistemde yabancı dil konuşamamaktan bahsedilemez. Bazı çok dil bilen insanların otobiyografilerinde şu türden cümlelere rastlamak mümkündür: "Ben şu şu dilleri bilirim ve şu dillerde de okurum." Burada görüldüğü üzere sadece okuma yapılabilen bir dili bilmekten bahsedilemez. Tüm becerilerde yetkin olmak, hepsinin gelişimini sağlamaya çalışmak esas olmalıdır.

Dili ölçme ve dilin gelişimi meselesinde özellikle ilkokulda her bir öğrencinin dil gelişim dosyası olmalıdır. İlkokul 2. ve 3. sınıfta yazılı sınavların da olmadığı düşünüldüğünde bu dosyaya ayrılabilecek zaman daha fazladır ve dolayısıyla bu husus daha önemli hâle gelmektedir. Bu dosyada öğretmen öğrenciyle ilgili düşüncelerini anlatmanın yanında onun dil gelişimi ve dil becerileriyle ilgili olumlu olumsuz tüm yanlarını ortaya koymalı, bu sayede ileri kademedeki öğretmenler de bu geçmiş dosyaları inceleyip öğrenciyle ilgili hazırbulunuşluğu tespit ederek daha uygun adımlar atabilirler.

Ders kitaplarının hazırlanma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde ilgili kişiler kitaplarla ilgili araştırmaları incelemelidirler. Ulusal ve bilhassa uluslararası ders kitapları incelenmeli ve kendi sistemimize uygun kitaplar hazırlanmalıdır. Bu konuda benim de katkı sunmayı amaçladığım bu çalışma gibi birçok araştırma mevcuttur. Kitapların öğretim programını ne kadar yansıttığına dair raporlar da hazırlanabilir. Öğretmenlere kitap değerlendirme konusunda eğitim verilmeli ve hatta onlarla beraber öğrencilerin görüşlerine başvurulmalıdır. Öğretmenlerin program tasarısını doğru algılayamamaları ve programa yönelik hizmet içi eğitimin yeterli düzeyde olmaması programın uygulanmasında güçlüklere sebep olmaktadır (Seçkin, 2010, 163). Yapılan bir araştırmada (Akkaya, 2019, 87); ilkokulda yazma becerisi temel becerilerden olmasa da öğretmenlerin yazma aktivitelerini eksik buldukları ve daha fazla istedikleri tespit edilmiştir. Yine İngilizce öğretmenlerine anket yoluyla yapılan başka bir araştırmada (Gürsoy, Korkmaz, Damar, 2013); öğretmenler yabancı dil öğretiminde çağdaş metot ve yöntemleri takip etmektense kelime ve gramer öğretimine daha fazla odaklanmak zorunda olduklarından bahsetmişlerdir. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bir kısmının İngilizce öğretim programıyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır.

Bu başlıkta ayrıca ders kitapları konusunda önemli gördüğüm bir noktaya kitap hazırlayanların dikkatini çekmek istiyorum. Bu yaştaki çocukların ilgisini ve dikkatini çekecek faaliyetler ne kadar çok olursa yabancı dile karşı tutumları da o boyutta etkilenmektedir. On ünitenin bulunduğu her ilkokul ders kitabında görülmüştür ki temalar birbirinden bağımsızdır. Hâlbuki öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde bir hikâye kitabı gibi belirli kahramanlar üzerinden tüm temalar birleştirilebilir. Örneğin; tanışma temasına dayalı bir ünitede kahramanımız okula başlarken, hayvanlar ünitesinde hayvanat bahçesine ziyarette bulunabilir ve alıştırmalar da bu konular üzerine inşa edilir. Bunun çocuklar üzerinde çok etkili olacağını, ilgilerini artıracağını ve ilişki kurarak geçmiş konuları unutmalarının zorlaşacağını düşünmekteyim. Bu konuda benzer bir tespit de (Haznedar, 2009, 9) şu şekildedir:

> "Örneğin, Happy Street kitabında, tüm ünitelerin içeriği benzer şekilde düzenlenmiştir (Maidment, Roberts, 2009). Her ünite önce tek sayfalık kısa bir öyküyle başlar ve her öyküde aynı karakterler yer alır. Konular 'Hayvanat bahçesinde bir gün –A day at the zoo', 'Kar yağıyor- It's snowing' gibi karakterlerin gündelik yaşamında karşılaşabileceği türden konulardan oluşur. Öyküyü kısa bir şarkı ile okuma ya da eşleştirme gibi bir etkinlik izler. Ünitenin sonunda ise tahmin etme vb. oyunları içeren öğrencinin etkin olarak öğretilenleri kullanabileceği oyunlar yer alır".

Dil öğrenme sürecine dâhil olan herkes bilmelidir ki; dil öğretiminin sadece sınıf ve mekân ile sınırlı kalmasıyla dil öğrenilemez. Birçok öğrenci ve hatta velileri dil gelişimini nasıl sağlayacaklarına ve neler yapabileceklerine dair yeterince bilgi sahibi olmadıklarından, "learner autonomy" denen ve üzerine son zamanlarda birçok araştırma yapılan "öğrenen özerkliği" konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Okulda ve daha da önemlisi okul dışında dil becerilerinin nasıl geliştirileceğine yönelik öğrenciler bir arayış içinde olmalıdırlar. Sadece sınıf içerisinde maruz kalınan bir dil eğitimi ile dil becerilerinin geliştirilmesi ve bir daha unutulmamak üzere kaydedildiği algısı tamamen yanlıştır. Tekrarlanmayan başka şeyler gibi dil de unutulur. Bu nedenle her öğrenci kendi öğrenme sistemini, gelişimini kontrol etmelidir. Öğrenen özerkliği, ADOÇP prensiplerine bağlı etkili bir dil öğrenimi için zorunludur (Balçıkanlı, 2008). Karababa (2005)'ya göre; "dil eğitimi herhangi bir yaşla sınırlandırılmamalıdır". Yaşa uygun dil eğitiminin yanı sıra sadece okulla sınırlandırmadan dilin günlük hayatta kullanımı ve gelişimi hayatın her alanında devam etmelidir.

Dil öğretiminde sınıfta daha aktif olması gereken öğretmen değil öğrencidir. Öğrenci yaparak yaşayarak ve dile maruz kalarak en iyi şekilde dil öğrenir. Türk eğitim

sistemi geleneksel eğitim öğretim yöntemleri yaygın şekilde kullanıldığı için öğretmen merkezli olarak görülmektedir (Yumuk, 2002). Sağlanacak ders kitabı gibi materyaller de bu hususu mutlak suretle göz önünde bulundurmalıdır.

Bir öneri de kitap hazırlayıcılara ve bilhassa yayınevlerinedir. Kitaplar hazırlanırken dijitalleşmeye daha fazla önem vermeli. Aksi takdirde günlük hayatlarında dijital dünyayı daha fazla öğrenen çocuklar dijital olmayan materyalleri kullanışsız bulup ilgileri azalabilir. Ayrıca bu materyallerle öğrenciler hem sınıfta hem sınıf dışında desteklenebilir. Bugün okulların çok büyük kısmında akıllı tahtalar bulunmakta ve internet erişimi sağlanmaktadır. Çevrimiçi imkân olmasa bile çevrimdışı ek materyallerle öğretmen ödev verebilir, eğitim saatleri dışında ve tatillerde öğrenciler faaliyette bulunabilir. Böylelikle ilgileri arttırılabilir ve unutmanın önüne geçilmesine yardımcı olunur.

### 5.2.1. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu bölümde yapılabilecek araştırmalar için maddeler hâlinde kısaca öneride bulunulmuştur.

- Ders kitapları sadece öğretim programı bağlamında program değerlendirmenin tüm boyutlarını içerecek şekilde daha detaylı şekilde incelenebilir.
- Herhangi bir dil becerisi ders kitaplarında detaylıca incelenebilir.
- Ulusal ve uluslararası ders kitapları karşılaştırmalı biçimde dil becerileri açısından incelenebilir.
- İlkokulda yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek yöntemler hakkında araştırma yapılıp, ülkemizdeki öğretmenlerin anket, gözlem gibi tekniklerle görüşleri alınarak karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri konusunda incelemeler yapılabilir ve program hakkındaki bilgileri ortaya konabilir.
- İlkokulda yabancı dil ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik araştırma yapılabilir. Öneriler başlığında bahsetmiş olduğumuz öğrenci dil gelişimi dosyasıyla ilgili uzun soluklu araştırma yapılıp verimliliği ortaya konabilir.

# KAYNAKÇA


Abdelwahab, Montasser Mohamed, 2013. Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist. **IOSR Journal of Research & Method in Education**. c. 1 s. 3:55-70

Acar, Ahmet. 2006. Designing an Effective ELT Primary School Textbook Model by means of Evaluating the Primary School ELT Textbooks: A Sample in the Designated Group and Context. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ahmadi, Azam, Ali Derakhshan. 2014. The Strengths and Weaknesses of the Iranian Junior High School English Textbook "Prospect 1" from Teachers' Perceptions. **International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW).** c. 7 s. 4: 47-58

Ak, Emre. 2016. An Evaluation of the Second Grade English Coursebooks According to the Criteria of the CEFR. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Akdağ, Hakan. 2009. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye'deki Yeri. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar -1**. ed. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi: 1-24

Akkaya, Selda. 2019. An Evaluation of 2nd Graders English Coursebook "English 2" from Teachers' Perspective. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aksu, Ayşe. 2018. Türk Eğitim Tarihinde Azınlık ve Yabancı Okulları. **Türk Eğitim Tarihi (Kronolojik ve Tematik).** ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık: 195-228

Aktaş, Meral Cansız. 2014. Nitel Veri Toplama Araçları. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** ed. Mustafa Metin. Ankara: Pegem Akademi: 337-371

Aktın, Kibar. 2005. 1930-1950 Dönemi Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Allwright, R. L. 1982. Perceiving and Pursuing Learners' Needs. **Individualisation.** ed. M. Geddes, G. Sturtridge. London: Modern English Publications: 24-31

Altıntaş, Ayten. 2006. Tıbhane'de Eğitim. **Türk Tıp Eğitiminin Önemli Adımları.** 1. bs. İstanbul: CSA Global Publishing: 61–66

Amrani, F. 2011. The Process of Evaluation: A Publisher's View. **Materials Development in Language Teaching**. ed. Brian Tomlinson. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press: 212-236

Andrich, David. 1978. A Rating Formulation for Ordered Response Categories. **Psychometrika** c. 2. s. 43: 561–573

Arı, Gökhan. 2014. Türkçe Ders Kitaplarında Fiziksel ve Biçimsel Görünüm. **Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri.** ed. Hakan Ülper. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 39-54

Arıkan, Güncel. 2008. Textbook Evaluation in Foreign Language Teaching: Time for English Grade 4: Teachers' and Students' Views. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aslan, Nuran. 2008. Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.3. s. 35: 1-10

Atçıl, Abdurrahman. 2018. Osmanlı Klasik Döneminde Eğitim: Medreseler. **Türk Eğitim Tarihi (Kronolojik ve Tematik).** ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık: 25-40

Babbie, Earl. 2010. **The Practice of Social Research.** 12. bs. Belmont, CA, USA: Wadsworth, Cengage Learning

Balcı, Sezai. 2006. Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Bab-ı Âli Tercüme Odası. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

. 2008. Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek: Lisan Mektebi. **Ankara Üniversitesi DTCF Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi.** c. 27. s. 44: 77-98

Balçıkanlı, Cem. 2008. Learner Autonomy (la) in EFL Settings - İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğrenildiği Ortamlarda Öğrenen Özerkliği. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 28. s. 3: 1-16

Ball, Michael S. ve Gregory W.H. Smith. 1992. **Analyzing Visual Data**. Newbury Park, CA: Sage Publications

Başaran, Mehmet. 1974. **Tonguç Yolu; Köy Enstitüleri: Devrimci Eğitim.** İstanbul: Varlık Yayınları

Batır, Betül. 2018. 1940 Sonrasında Eğitim. **Türk Eğitim Tarihi (Kronolojik ve Tematik).** ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık: 151-174

Baz, Burak. 2019. Çocuk Edebiyatı Metinlerine Dayalı Programın İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bilim, Cahit. 1990. Tercüme Odası. **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi.** s. 1: 29-43

Breen, Michael. P. ve Christopher N. Candlin. 1987. Which Materials?: A Counsumer's and Designer's Guide. **ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development.** ed. L. Sheldon. ELT Documents 126. Oxford: The Eastern Press: 13-28

British Council & TEPAV. 2013. **Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching.** Ankara: Mattek. https://www.britishcouncil.org.tr [20.07.2020]

Broughton, Geoffrey, Christopher Brumfit, Roger Flavell, Peter Hill, ve Anita Pincas. 2003. **Teaching English as a Foreign Language.** 2. bs. London: Routledge

Brown, H. Douglas, Priyanvada Abeywickrama. 2010. **Language Assessment Principles and Classroom Practices**. 2. bs. White Plains, NY: Pearson Education

Brown, Roger. 1973. **A first language: The Early Stages.** Harvard University Press, Cambridge, MA

Byrd, P. 2001. Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** ed. M. Celce-Murcia. 3. bs. Boston, MA: Heinle & Heinle: 415-427

Cem, Cemil. 1978. **Türkiye'de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları.** Ankara: TODAİE

Cook, Vivian J. 1998. Relating SLA Research to Language Teaching Materials. **Canadian Journal of Applied Linguistics**. s. 1, 1-2: 9-27

Council of Europe (CoE). 2001. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** Cambridge, England: Cambridge University Press

Crawford, Jane. 2002. The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.** Cambridge: Cambridge University Press: 80-91

Crystal, David. 2003. **English as a Global Language**. 2. bs. Cambridge: Cambridge University Press

Cunningsworth, Alan, Brian Tomlinson. 1984. **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials**. Heinemann Educational

_____. (1995). **Choosing Your Coursebook.** Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching

Damar, Ebru, Esim Gürsoy, Şule Çelik Korkmaz. 2013. Foreign Language Teaching Within 4+4+4 Education System in Turkey: Language Teachers' Voices. **Eurasian Journal of Educational Research (EJER)**. s.53: 59-74

Daoud, A, Marianne Celce-Murcia. 1979. Selecting and Evaluating a Textbook. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** ed. Marianne Celce-Murcia, L. McIntosh. New York: Newbury House: 302-307

Davison, Walter F. 1976. Factors in Evaluating and Selecting Texts for the Foreign-Language Classroom. **English Language Teaching Journal**. c.30. s.4: 310-314

Demir, Yusuf, Abdullah Ertaş. 2014. A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook Evaluation. **The Reading Matrix**. c.14. s.2: 243-252

Demircan, Ömer. 1988. **Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil.** İstanbul: Remzi Kitabevi

Demirel, Özcan. 1990. **Yabancı Dil Öğretimi; İlkeler Yöntemler Teknikler**. 2. bs. Ankara: Usem Yayınları

_____. 1993. **Yabancı Dil Öğretimi; İlkeler Yöntemler Teknikler**. 3. bs. Ankara: Usem Yayınları

_____. 1999a. **Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem A. Yayınları

_____. 1999b. **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi.** Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

_____. 2003. AB ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi. **Dil Kültür ve Çağdaşlaşma**. ed. Bahaeddin Yediyıldız. 1.bs. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü: 239-249

_____. 2009. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 12. bs. Ankara: Pegem Akademi

_____. 2017. **Eğitimde Program Geliştirme.** 25. bs. Ankara: Pegem Akademi

Demirel, Özcan, Kasım Kıroğlu. 2008. Eğitim ve Ders Kitapları. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi.** ed. Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi: 1-11

Demirezen, Mehmet. 2003. Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. **Tömer Dil Dergisi**. s.118: 5-15.

_ . 2014. 4+4+4 Yasasının Eğitimsel Yapısı ve Uygulanmasındaki Olgular. **Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? (1. Yabancı Dil Eğitim Çalıştayı Bildirileri**, **12-13 Kasım 2012)**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları: 109-117.

Demirkıran, Arzu Meryem N. 2018. Modernleşme ve Tanzimat Dönemi Eğitim (1775-1876). **Türk Eğitim Tarihi (Kronolojik ve Tematik).** ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık: 57-86.

Denzin, Norman K, Yvonna S Lincoln. 2005. **The Sage Handbook of Qualitative Research.** London: SAGE Publications.

De Villiers, Jill, Peter A de Villiers. 1973. A Cross-sectional Study of the Acquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech. **Journal of Psycholinguist Research**. c. 2. s. 3: 267-278.

Dilaçar, Agop. 1968. **Dil, Diller ve Dilcilik**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dulay, Heidi C, Marina K Burt. 1973. Should We Teach Children Syntax?. **Language Learning**. c. 23. s. 2: 245-258.

Duman, Tayyip. 1991. **Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi).** İstanbul: MEB Yayınları.

Durmuş, Mustafa. 2018. **Yabancılara Türkçe Öğretimi**. Ankara: Grafiker Yayınları.

Dursun, K. 1999. Dokuz Yaş Grubu Türk Çocuklarına İngilizce Öğretimi Üzerine Bir Deneysel Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Düzdağ, Mehmet Ertuğrul. 1972. **Şeyhülislam Ebussuud Efendi Fetvaları Işığında 16. Asır Türk Hayatı**. İstanbul: Enderun Yayınları.

Ellis, Rod. 1994. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

_____. 1997. The Emprical Evaluation of Language Teaching Materials. **ELT Journal**, c.51. s.1: 36-42.

Ercilasun, Ahmet Bican. 2004. **Türk Dili Tarihi**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ersöz, Aydan. 1990. Coursebook Analysis and Design for ELT in Turkish State Schools. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

_____. N/A. Materials Evaluation and Design. Class Pack. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ersöz, Aydan, Abdulvahit Çakır, Paşa Tevfik Cephe, Bena Gül Peker, Neslihan Özkan, B. Candan Büge, Demet Özmen. 2006. **English Language Curriculum for Primary Education (Grades 4, 5, 6, 7 and 8).** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Eruz, Sakine. 2010. **Çok Kültürlülük ve Çeviri Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler.** 1. bs. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Finch, Andrew. 2007. Involving Language Learners in Assessment: A New Paradigm. **English Language Assessment.** c. 1. s. 1: 39-58.

Findley, Carter V. 1972. The Foundation of the Ottoman Foreign Ministry: The Beginnings of Bureaucratic Reform under Selim III and Mahmud II. **International Journal of Middle East Studies.** c. 3. s. 4: 388-416.

Fletcher, Paul. 1985. **A Child's Learning of English**. Oxford: Basil Blackwell

Forgetting Curve. [20.09.2020]. Psychestudy https://www.psychestudy.com/cognitive/memory/ebbinghaus-forgetting-curve

Gall, Meredith D., Joyce P. Gall, Walter R. Borg. 2007. **Educational Research: An Introduction.** Boston: Pearson.

Gedikoğlu, Tokay. 2005. Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 1: 66-80.

Genç, Ayten. 1999. **Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

_____. 1999. İlköğretimde Yabancı Dil. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 10: 72-77.

Genç, Gülten, Ahmet Kaya. 2011. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları İle Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 14. s. 26: 19-30.

Genesee, Fred, John A. Upshur. 1996. **Classroom- based Evaluation in Second Language Education**. Cambridge University Press

Ghorbani, Mohammad Reza. 2011. Quantification and Graphic Representation of EFL Textbook Evaluation Results. **Theory and Practice in Language Studies.** c. 1. s.5: 511-520.

Grant, Neville. 1987. **Making the Most of Your Textbook.** London: Longman.

Graves, Kathleen. 2000. **Designing Language Courses: A Guide for Teachers**. Boston: Heinle & Heinle

Gündoğdu, Mehmet. 2005. Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2. s. 29: 120-127.

Gündüz, Mustafa. 2018. II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim. **Türk Eğitim Tarihi (Kronolojik ve Tematik).** Ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık: 87-116.

Gürsoy, Esim, Şule Çelik Korkmaz, Ebru Atak Damar. 2013. Foreign Language Teaching within 4+4+4 Education System in Turkey: Language Teachers' Voice. **Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research**. 53: 59-74.

Harvey, Lee. 2018. Researching the Real World. http://www.qualityresearchinternational.com/methodology/ [30.06.2020]

Haznedar, Belma. 2001. The Acquisition of the IP System in Child L2 English. **Studies in Second Language Acquisition.** s. 23: 1-39.

. 2003. Neden Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**, haz. İrfan Erdoğan. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları: 119-130

_____. 2004. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi** . c. 21. s. 2: 15-29.

_____. 2009. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Değerlendirmeler: İlköğretim İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi / Remarks on Foreign Language Education Policies in Turkey: A Critical Evaluation of Primary English Textbooks. **First International Congress of Educational Research, Trends and Issues of Educational Research**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi

Hisar, Şule Gül. 2006. 4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hopa, Merve. 2019. What Makes an EFL Textbook Effective?: Learner Perceptions About Characteristics of Effective EFL Textbooks. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hutchinson, Tom. 1987. What's Underneath?: An Interactive View of Materials Evaluation. **ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development**. ed. Leslie E Sheldon. London: Modern English Publications and The British Council.

Işıksal, Cavide. 1968. Türkiye'de Açılan İlk Yabancı Dil Okulları. **Belgelerle Türk Tarihi Dergisi.** s. 8: 29-31.

İnal, Bülent. 2006. Coursebook Selection Process and Some of the Most Important Criteria to be Taken Into Consideration in Foreign Language Teaching. **Çankaya University Journal of Arts and Sciences**. c.1. s. 5: 19-29.

İnalcık, Halil. 2017. **Atatürk ve Demokratik Türkiye**. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Johnson, Jacqueline S, Elissa L Newport. 1989. Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisiton of English as a Second Language. **Cognitive Psychology**. c. 21. s. 1: 60-99.

Juárez, Elizabeth Castro. 2013. A Pedagogical Evaluation of Textbooks Used in Mexico's National English Program in Basic Education. **Mextesol Journal.** c. 37. s. 3.

Kab, İrem. 2012. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Almanya'daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaçar, Mustafa. 2008. Tersâne Hendesehânesi'nden Bahriye Mektebi'ne Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyûn. **Osmanlı Bilimi Araştırmaları**. c. 9. s. 1: 51-77.

Karababa, Z Canan. (2005). Avrupa'da Anadili Öğretimi, (Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması). **Milli Eğitim Dergisi**. s. 167: 1-19.

Karaömerlioğlu, Mehmet Asım. 1998. Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler. **Toplum ve Bilim**. s. 76: 56-85.

Kast, Bernd, G Neuner. 1994. **Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken.** Berlin: Langenscheidt.

Kırkgöz, Yasemin. 2007. English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. **RELC Journal**. c. 38. s. 2: 216-228.

Krashen, Stephen.1977. Some Issues Relating to the Monitor Model. **On TESOL.** c. 77: 144-158.

_____. 1982. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York, NY: Prentice Hall.

Krippendorff, Klaus. 2004. **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**, 2. bs. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.

Lawrence, Wong Pak Wing. 2011. Textbook Evaluation: A Framework for Evaluating the Fitness of the Hong Kong New Secondary School (NSS) Curriculum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. City University of Hong Kong, China: Hong Kong.

Lewis, Bernard. 2000. **Müslümanların Avrupa'yı Keşfi**. çev. İhsan Durdu, İstanbul: Ayışığı.

Luk , Zoe Pei-sui, Yasuhiro Shirai. 2009. Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence from the Acquisition of Plural *-s* , Articles and Possessive *'s*. **Language Learning**. c. 59. s. 4: 721-754

Maidment, Stella, Lorena Roberts. 2009. **Happy Street**. Oxford: Oxford University Press.

Mahmoud, Montasser. 2013. Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist. **IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)**. c. 1. s. 3: 55-70.

Millî Eğitim Bakanlığı. [05.08.2020]. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

. 2018a. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327 [04.07.2020]

. 2018b. İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7 [09.09.2020]

_____. 2014. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. **Resmî Gazete.** 29072. Temmuz

. 1988. XII. Millî Eğitim Şûrası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf [14.07.2020]

Meşeci, Filiz. 2018. Erken Cumhuriyet / Atatürk Dönemi Eğitim (1920-1938). **Türk Eğitim Tarihi (Kronolojik ve Tematik).** ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık: 117-150.

Mirici, İsmail Hakkı. 2001. **Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği).** Ankara: Gazi Kitabevi.

Mogalakwe, Monageng. 2006. The Use of Documentary Research Methods in Social Research. **African Sociological Review**. c.10. s. 1: 221-230.

Mohammadi, Mohammad, Abdi Heidar. 2014. Textbook Evaluation: A Case Study. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. 98: 1148-1155.

Mukundan, Jayakaran, Reza Hajimohammadi, Vahid Nimehchisalem. 2011. Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist. **Contemporary Issues In Education Research**. c. 4. s. 6: 21-27.

Mukundan, Jayakaran, Vahid Nimehchisalem. 2012. Evaluative Criteria of an English Language Textbook Evaluation Checklist. **Journal of Language Teaching and Research.** c. 3. s. 6: 1128-1134.

Murakami, Akira, Theodora Alexopoulou. 2016. L1 Influence on the Acquisition Order of English Grammatical Morphemes: A Learner Corpus Study. **Studies in Second Language Acquisition.** c. 38. s. 3: 365-401.

Nassaji, Hossein. 2015. Qualitative and Descriptive Research: Data Type versus Data Analysis. **Language Teaching Research.** c. 19. s. 2: 129-132.

Neuman, W Lawrence. 2006. **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**. 6. bs. Boston: Pearson International Edition.

Neundorf, Kimberly A. 2002. **The Content Analysis Guidebook**. London, England: Sage Publications.

Nunan, David. 1991. **Language Teaching Methodology.** New York: Prentice Hall

Oral, Yasemin. 2010. English Language in the Context of Foreign Language Education Policies in Turkey: "A critical study". **E-Journal of Alternative Education**, s. 1: 60-68.

Ortaylı, İlber, 1985. Osmanlı Diplomasisi ve Dışişleri Örgütü. **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**. c.1: 278-281.

Oruç, Şahin. 2009. Metaphor Components and Usage in the Fourth Grade Social Studies Textbook. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 1. s. 1: 1151-1158.

Özbek, Devrim. 2004. Critical Evaluation of English Language Textbooks Used in Turkish Primary Schools. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özcan, Ali Osman. 1997. **Çocuk Nasıl Öğrenir?**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Özcan, Abdülkadir. [17.07.2020]. Harbiye. **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**. https://islamansiklopedisi.org.tr/harbiye

Philips, Sarah. 1999. **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press.

Rahimpour, Massoud, Raheleh Hashemi. 2011. Textbook Selection and Evaluation in EFL Context. **World Journal of Education**. c. 1. s. 2: 62-68.

Rahmawati, Linda. 2018. Content Analysis of the English Textbook Entitled Primary English as a Second Language. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Endonezya: Sunan Ampel State Islamic University English Education Department.

Richards, Jack C. 2001. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C, Theodore S Rodgers. 2007. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodriguez, Timothy A. 2001. From the Known to the Unknown: Using Cognates to Teach English to Spanish Speaking Literates. **Reading Teacher.** c. 54. s. 8: 744-746.

Rynanta, Reinildis Atjna Cyntia, Ruslan Suharmanto. 2013. Content Analysis on the English Textbook Entitled "English in Mind Starter (Student's Book)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Endonezya: Malang Üniversitesi. http://jurnal-online.um.ac.id/data/artikel/artikelCC81D1EBABB7A5D03EFE626A478813E1.pdf [18.06.2020].

Safran, Mustafa. 2008. Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. 1-19.

Sakaoğlu, Necdet. 2003. **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi.** 1.bs. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları

Sayın, Şara.1993. Çağdaş Eğitimde Tek Bir Yabancı Dil Yeterli Olabilir mi?. **Ankara Üniversitesi Türk Dili Dil Dergisi**. s. 13: 10-11

Scott, Wendy A, Lisbeth H Ytreberg. 1990. **Teaching English to Children.** Longman.

Seçkin, Hümset. 2010. İlköğretim 4. Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Senemoğlu, Nuray. 2003. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, Ayten. 2003. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Seyri. **Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma.** ed. Bahaeddin Yediyıldız. 1.bs. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü: 177-186.

Shatery, Hafez, Maryam Azargoon. 2012. Designing and Developing a Native Checklist to Evaluate General English Coursebooks in Iran and Comparing It with Other Existing Checklists in the World. http://confnews.um.ac.ir/images/41/conferences/llt/cd51.pdf [22.08.2020]

Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. ed. Marianne Celce-Murcia. Boston: Heinle and Heinle Publishers: 432-453.

Sugiyono. 2009. **Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D.** Bandung: Alfabeta.

Sunarko, Vivin, Nani Haro, Ira Tresnawati Sitorus, Pingky Ayu Sitorus, Erikson Saragih. 2019. A Content Analysis of "Joyful" English Textbook for Primary Grade II. **Journal of English Education.** c. 4 s. 2: 77-88.

Sümen, Gülden. 2008. An Evaluation of the New English Coursebook of the Fourth Grade of State Schools in Turkey and Preparing Supplementary Materials in Reference with the New English Curriculum. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şişman, Adnan. [19.07.2020]. Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi. **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.** https://islamansiklopedisi.org.tr/galatasaray-mekteb-i-sultanisi

Tan, Ferahnaz. 2019a. **İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı**. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları

_____. 2019b. **İlkokul 4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı**. Ankara: FCM Yayıncılık

Thomas, Lee. 1996. Language as Power: A Linguistic Critique of US English. **The Modern Language Journal**. c. 80. s. 2: 129-140.

Tıraş, Baykal. 2019. **Just Fun English 3.** Ankara: Tutku Yayıncılık

Tokdemir, Aslıhan. 1992. **Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Towell, Richard, Roger D Hawkins. 1994. **Approaches to Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters

Uygun, Selçuk 2003. Türkiye'de Dünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c. 36. s. 1: 107-120

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. 1988. **Osmanlı Devleti'nin Merkez ve Bahriye Teşkilatı**. Ankara: Türk Tarih Kurumu

Ünal, Recai. 1994. Türkiye'de Yabancı Dilde Yükseköğretim ve Bilim. **Dil Dergisi**. s. 24. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları: 31-32.

Weber, Robert Philip. 1990. **Basic Content Analysis**. 2. bs. USA: Sage Publications.

Williams, David. 1983. Developing Criteria for Textbook Evaluation. **ELT Journal**. c. 37. s. 3: 251-255.

Yal, Lauren. 2011. Teaching English as a Foreign Language in Turkey: A Complete Guide. **Teaching EFL in Turkey**. San Francisco State University: 1-15.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2008. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 6. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Abdullah. 2017. Osmanlı İmparatorluğu'nda Sivil ve Türkçe Tıp Eğitimine Geçiş. **Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası**. c. 70. s. 3: 127-134.

Yılmaz, Murat. 2018. 19. Yüzyılda Rusya ve Osmanlı Devleti'nde Çeviri Faaliyetleri Üzerine. **Ağrı: İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.4. s. 1: 93-104.

Yumuk, Ayşe 2002. Letting Go of Control to the Learners: The Role of the Internet in Promoting a More Autonomous View of Learning in an Academic Translation Course. **Educational Research**. c.44. s. 2: 141-156.

Yücel, Mustafa Serhan. 2016. Türkiye'de Yabancı Okullar ve Azınlık Okulları (1925-1926). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

## EKLER

## Ek 1: Araştırma İzni

T.C.
BAYRAMPAŞA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 22147760-604.02-E.12335984 08.09.2020
Konu : Uğur KIRMIZI'nın Kitap İnceleme İzin İsteği

ULUĞBEY ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 01/09/2020 tarih ve E. 11749875 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınız Müdürlüğümüzce incelenmiş olup; Okulunuz öğretmeni Uğur KIRMIZI'nın tez çalışması için yapmak istediği araştırmanın, yazımız ekinde gönderilen 2020/2 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi" doğrultusunda yapılması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Servet YAZGAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki: 2020/2 Sayılı Genelge

Adres: Kocatepe Mah. Gümrük İskelesi Cad. No:52 Bayrampaşa/İSTANBUL
Elektronik Ağ:
e-posta: bayrampasa34@meb.gov.tr
Bilgi için: Yasemin YÜKSEL
Tel: 0 (212) 565 95 60
Faks: 0 (212) 565 99 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7821-7799-35bc-a995-daa8 kodu ile teyit edilebilir.