

PAPER DETAILS

TITLE: THE TEACHING OF MODERN FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOLS AND
GENERALIST CLASS TEACHERS

AUTHORS: Mustafa SEVIK

PAGES: 377-402

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509306>



THE TEACHING OF MODERN FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOLS AND GENERALIST CLASS TEACHERS

Mustafa ŞEVİK*

ABSTRACT: English language teaching, as a foreign language, has been introduced to the 4th and 5th classes of the primary schools in 1997 in Turkey. Even though it was in principle decided that English language teachers should carry out the task, it has been seen from time to time that teachers of various other disciplines and generalist class teachers handled the responsibility, due to English language teacher shortages. This situation causes complicated practices and thus constitutes a major problem in the effective teaching of English. It is suggested in this article that this situation may disappear given that the generalist class teachers take responsibility for teaching English in the 4th and 5th classes. The advantages and disadvantages of English language teachers and generalist class teachers are evaluated through “literature review model” in this context. The most apparent advantage of English language teachers stems from their expertise in linguistic knowledge. The most apparent advantage of generalist class teachers on the other hand stems from their expertise and experience in primary pedagogy as well as from the strong relations with their students. If the skills and competences that the generalist class teachers need are restricted with the aims of the 4th and 5th class English language curriculum, effective results can be obtained in a short time. Most of the generalist class teachers working in Turkey today already possess certain levels of English. This is a source that has to be fully exploited. As in most of the European countries, generalist class teachers, if needed, should take responsibility for the teaching of modern foreign languages and scientific research on this topic should speed up.

Key Words: Foreign language, English, English language teacher, Primary school, Generalist class teacher

* Assist. Prof.Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education,
msevik@mehmetakif.edu.tr

SUMMARY

Introduction: English language teaching, as a foreign language, has been introduced to the 4th and 5th classes of the primary schools in 1997 in Turkey. Even though it was in principle decided that English language teachers should carry out the task, it has been seen from time to time that teachers of various other disciplines and generalist class teachers handled the responsibility, due to English language teacher shortages. This situation causes complicated practices and thus constitutes a major problem in the effective teaching of English. Mirici (1999), in his research into primary school English language teaching programmes acknowledges that 67% of the teachers teaching primary English are not education faculty graduates and that 79.51% are not English language teachers. This chaotic situation necessitates us to search for new models of primary school English language provision in Turkey. As Sharpe (2001) suggests, there are only two possible ways of providing modern languages in primary schools; foreign language teachers or generalist class teachers. Any situation against this will cause failure in the teaching of primary foreign languages. It is suggested in this article that the problems in the teaching of primary modern languages in Turkey may be resolved, if handled by the generalist class teachers, if needed. Therefore the possible advantages and disadvantages of both English language teachers and the generalist class teachers will be discussed as well as the reasons as to why primary modern languages should be taught by generalist class teachers. For the purposes of this research “literature review model” has been used. Literature review models are research approaches that aim to define a situation in the past or as they are now (Karasar, 2006; 77). Looking at the issue from a broader perspective, it can easily be said that the most prominent advantage of English language teachers stems from their linguistic expertise, and that of generalist class teachers from their expertise in primary pedagogy.

The Advantages of Foreign Language Teachers: Sharpe (2001; 113-114) argues that there are mainly five advantages of foreign language teachers:

- Excellent expert linguistic role model
- Correct pronunciation and intonation are taught
- Specialist teachers are able to use the target language spontaneously
- Specialist teachers have knowledge of the linguistic and cultural context
- Lessons are planned in the context of full knowledge of the target language

In order to make an overall summary, as Driscoll (1999b) suggests, the most prominent advantage of foreign language teachers is that they are a live

source in class. Their linguistic expertise, the quality of their pronunciation, their fluency in speech, error free use of the target language and their ability to use the target language spontaneously forms this source. However, ironically, this position also creates a disadvantage for them. As they pay close attention to the development of linguistic abilities, they seek higher levels of language achievement and as a result may not clearly see the effects of language learning over students.

The Disadvantages of Foreign Language Teachers: One of the most important disadvantages of foreign language teachers is related to the “variability in pedagogic expertise” (Sharpe, 2001). None of the above advantages can actually be turned into real learning and pupil progress without pedagogic expertise. The issue is also raised by contemporary methods of teacher education, where the importance of general pedagogic knowledge and subject pedagogic knowledge are highlighted (Day, 1991). There is a close relationship between this argument and the situation in Turkey, since there is no specific foreign language teacher education for primary schools. Those who graduate from education faculty English language teaching departments teach at every level of education. Therefore it may be suggested that English language teachers in Turkey are not familiar with primary pedagogy. In fact this was reflected in Mirici’s (1999) research which pointed out that of the 80,83% of the English language teachers who took part in the research, admitted not having any kind of education in relation to teaching English to young learners.

Another disadvantage is their outsider status and the fragmented teacher-pupil relationships. As foreign language teachers teach only for specific hours during a week, their contacts with the students are in most cases confined with a couple of hours. This kind of relation is against the primary school ethos. The foreign language teachers are also unable to integrate the foreign language in to the whole curriculum or embed it in pupil experience, as a result of which we lose the opportunities to use the foreign language for real purposes (Sharpe, 2001). Finally, the very fact that foreign language teachers in Turkey have to teach the same lesson over and over again during the same school day, may have a de-motivating effect and make the teachers’ day tedious.

The Disadvantages and Advantages of Generalist Class Teachers:

The main disadvantages borne by generalist class teachers are those deriving from their lack of advanced foreign language knowledge and consequently the main advantages of foreign language teachers constitute their disadvantages.

The main advantages of the generalist class teachers derive from their expertise in primary pedagogy, rich relationships with pupils to underpin motivation and learning and their ability to embed and integrate the foreign language into all aspects of classroom life (Driscoll, 1999a, Sharpe, 2001). Where language is used naturally and reinforced in everyday contexts it

develops subconsciously (Krashen, 1981). If the first encounter with a foreign language is to be a positive and rewarding one, their first experience needs to incorporate a sense of real achievement and success. In order for the pupils to come to see the foreign language as a valid and authentic means of communication on a par with their mother tongue, the teacher will need to immerse the class in the foreign language at every opportunity (Satchwell, 1999).

The Skills and Competences that the Generalist Class Teachers Need:

This issue is directly linked to the question as to what the aims of primary modern foreign languages should be. The general belief both in Turkey and in Europe is that pupils should be made aware towards foreign languages and to show that language learning is a fun activity as well as making the pupils culturally aware and maintaining that they acquire basic structures such as greetings, numbers, colours and time. Besides, if we are to succeed in giving primary pupils the benefits of modern foreign language learning, we have to be realistic and accept that practice has to be shaped by actual circumstances. Exaggerated claims of possible achievement may have a de-motivating effect for pupils, parents and policy-makers alike (Driscoll, 1999a). Hence the skills and competences that the generalist classroom teachers initially need should be determined according to the aims and contents of the primary modern foreign languages curriculum.

Conclusion: While looking for better ways of improving the provision of primary modern foreign languages, we have to reconsider the skills and competences needed by teachers of this level. I hope that this article will foster a new debate about the belief in Turkey that generalist classroom teachers do not possess the necessary skills and competences for teaching modern foreign languages. The situation that there is currently a shortage of foreign language teachers in Turkey and that modern foreign language is a compulsory subject in primary schools cause inequality between large city school and small urban schools. Because in the latter case modern foreign languages are taught by various teachers with little or no foreign language knowledge at all, let alone pedagogical knowledge. To create equality at national level, generalist class teachers should take the responsibility of modern foreign language teaching. The fact that English is taught as a modern foreign language all throughout Turkish primary schools eases our job greatly. Since, as suggested by Şevik (2007), most of the practicing generalist class teachers already possess a knowledge of the English language. This is a valuable source that has to be fully exploited. No matter what we believe in relation to how far generalist class teachers can actually teach foreign languages, there is a truth that we must not forget: there is no other possible way of creating equality in providing primary foreign languages at the national level. Our experience for almost ten years is the best proof of this. With constant in-service support and willingness, generalist class teachers are best placed to teach primary modern foreign languages.



İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİ

Mustafa ŞEVİK*

Öz: Türkiye’de 1997 yılında ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında yabancı dil olarak İngilizce öğretimi başlatılmıştır. Prensipde bu dersleri İngilizce öğretmenlerinin yürütmesine karar verilmiş olsa da, sayısal yetersizlik nedeniyle, kimi zaman farklı alan öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin bu sorumluluğu üstlendikleri görülmektedir. Bu durum, karmaşık uygulamalara neden olarak İngilizce öğretiminin başarısında temel bir sorun yaratmaktadır. Bu makalede 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretiminin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi durumunda, bu sorunun ortadan kalkabileceği önerilmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin avantaj ve dezavantajları “Tarama Modeli” kullanılarak irdelenmektedir. İngilizce öğretmenlerinin en belirgin avantajı dil bilgilerinin uzman seviyesinde olmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin en belirgin avantajı ise ilköğretim pedagojik bilgi ve deneyimlerinin yanı sıra öğrencilerle olan sıkı ilişkilerinin yarattığı fırsatlardır. Sınıf öğretmenlerinin, bu doğrultuda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programı ile sınırlandırılması halinde kısa sürede etkili sonuçlar elde edilebilir. Türkiye’de halen görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun –düşük seviyelerde bile olsa- İngilizce biliyor olmaları faydalanılması gereken önemli bir kaynaktır. Çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi, Türkiye’de de ilköğretim okulu birinci kademe yabancı dil öğretiminde sınıf öğretmenleri, ihtiyaç halinde, görev alabilmeli ve bu doğrultuda yapılacak olan bilimsel araştırmalar hız kazanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil, İngilizce, İngilizce öğretmeni, İlköğretim birinci kademe, Sınıf öğretmeni

* Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
msevik@mehmetakif.edu.tr

Herhangi bir yabancı dil öğrenmek öncelikle dili iletişim amacıyla öğrenmek olmalıdır... Gerçek iletişimi meydana getirip ortaya çıkaran veya gerçek iletişimi yakından çağrıştıran aktiviteler en etkili olanlardır. Sınıf atmosferinin yarattığı bu olanaklardan kesinlikle yararlanılmalıdır, örneğin sayı sayma ve heceleme, yoklama yapılması, özür dileme, tanışma, izin isteme ve açıklama isteme (HMI, 1985, s.5)

GİRİŞ

Türkiye’de ilköğretim birinci kademe yabancı dil (İngilizce) öğretimi, 4. ve 5. sınıflar İngilizce Dersi Programı adı altında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın (TTK) 17.09.1997 tarih ve 144 sayılı kararı ile kabul edilmiş olup, Ekim 1997 tarih ve 2481 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak ülke çapında resmen başlatılmıştır. İlköğretimin 4. ve 5. sınıflarında İngilizce dersi halen zorunlu dersler arasında yer almaktadır (Vural, 2005). Uygulaması 10 yıldır devam etmekte olan ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi programının işleyişinde günümüze kadar yansıyan ve halen çözüm bekleyen temel bir sorun bulunmaktadır. O da İngilizce derslerini kimi zaman farklı alanlardan gelen öğretmenlerin yürütüyor olmasıdır. Her ne kadar temel ilke olarak bu seviyedeki dersleri İngilizce öğretmenlerinin yürütmesi gerektiği benimsenmiş olsa da, alan öğretmeni sayılarının yetersiz olması karmaşık bir kompozisyon ortaya çıkarmaktadır. Bu karmaşayı en iyi şekilde ortaya koyan araştırma Mirici (1999, 2001) tarafından yapılan “Türk Milli Eğitiminde İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Programlarına Bakış ve Öneriler” isimli araştırmasıdır. Bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersini yürüten öğretmenlerin %67’sinin eğitim fakültesi mezunu olmadıkları ve %79,51’inin ise İngilizce öğretmeni olmadıkları belirtilmektedir. Bu araştırmayı temel alarak, Türkiye’de özellikle ilköğretim birinci kademe İngilizce derslerini vermekle görevlendirilen öğretmen çeşitliliğine örnek verilecek olursa durumun aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir:

- İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim yabancı dil öğretmenleri (kadrolu, sözleşmeli);
- İngilizce sertifikası olan sınıf öğretmenleri ve/veya farklı alan öğretmenleri
- Sınıf öğretmenleri;
- Farklı alan öğretmenleri;
- Ders ücretini dolduramayan alan öğretmenleri

Bu örnekler dikkatle incelendiği zaman, durumun ne kadar karmaşık olduğu ve belki de yabancı dil öğretiminde neden istendiği kadar başarılı olunamadığı da anlaşılabilir. İngilizce sertifikası olan her öğretmenin İngilizceyi etkili bir şekilde öğretebileceğini düşünmenin bile tartışmaya açık bir konu olduğu durumda, ders saatini doldurmak için İngilizce derslerine giren farklı alan öğretmenlerinin ise başarılı olmalarının mümkün olamayacağı açıktır. Bu öğretmenlerin çoğu İngilizce bilmedikleri gibi, ilköğretim birinci kademe sınıf ortamına da yabancı olduğu söylenebilir. Bu karmaşık durum Türkiye'deki ilköğretim yabancı dil öğretiminde yeni arayışlar içine girilmesini zorunlu hale getirmektedir. İlköğretimin bu kademesinde yabancı dil derslerini yürütebilecek olan iki farklı öğretmen grubu vardır; bu dersler ya bir yabancı dil öğretmeni tarafından (bu durumda İngilizce öğretmeni) ya da sınıf öğretmeni tarafından yürütülmelidir (Sharpe, 2001). Sharpe'ın da belirttiği gibi, bunun aksi her durum yabancı dil öğretiminde başarısızlıkla sonuçlanacak ve daha da önemlisi henüz İngilizce öğrenme deneyimine yeni başlamış olan küçük öğrencilerin istek ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyerek, belki de onarılması olanaksız ve istenmeyen durumlar ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle, bu çalışmada İngilizce ve sınıf öğretmenleri karşılaştırılmaya çalışılarak, sınıf öğretmenlerinin, ihtiyaç halinde, örneğin birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimini neden üstlenmeleri gerektiğinin gerekçeleri konu edilmektedir.

Geniş bir pencereden bakılarak bir değerlendirme yapılacak olursa, yabancı dil öğretmenlerinin en belirgin özellikleri konu hakkında uzman seviyesinde bilgili olmalarıdır. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin en belirgin özellikleri ise sınıfı (öğrencileri) son derece iyi tanıyor olmalarıdır. Türkiye'deki mevcut durum değerlendirildiğinde her 4. ve 5. sınıfa bir yabancı dil öğretmeni sağlamanın mümkün olmadığı –en azından kısa vadede- ve bunun maliyeti yüksek bir iş olduğu görülebilir. Ayrıca, Türkiye'de ilköğretim birinci kademedeki öğretilen yabancı dilin tüm ülke genelinde İngilizce olması işimizi daha kolaylaştırmaktadır. Çünkü halen görev yapan sınıf öğretmenleri, kimi zaman düşük seviyelerde bile olsa İngilizce bilmektedir. Şevik (2007), eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının neredeyse yarısının Anadolu ve dengi lise mezunu olduklarını belirtmektedir. Bu sonuç, çalışmaya konu olan öğretmen adaylarının azımsanamayacak seviyede İngilizce bildiklerini göstermektedir.

Bu nedenle, Türkiye’de de çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi (örneğin İskoçya, İtalya, Fransa) ilköğretim birinci kademe yabancı dil derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülebilirliğinin araştırılması gerekmektedir* (Şevik, 2008). Kaldı ki Sharpe (2001)’a göre, en sonunda sınıf öğretmenleri ilköğretim birinci kademe yabancı dil derslerini yürütmek üzere sorumluluk almak zorunda kalacaklardır. Yabancı dil dersleri de ilköğretim birinci kademedeki diğer dersler gibi verilmeli ve bunu da sınıf öğretmenleri yapmalıdırlar. Bunun nedeni ilköğretimde etkili yabancı dil öğretiminin ancak sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilebileceği görüşüdür. Bu görüş, henüz geniş kitleler tarafından benimsenmiyor olabilir ve büyük bir olasılıkla eğitim camiasının büyük bir bölümü sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretebilecek kadar İngilizce bilmediğini savunacak ve bunun ulusal bir strateji olmasına karşı çıkacaklardır. Örneğin, Er (2006)’in de belirttiği gibi İngilizce öğretmeni bulunmayan okullarda sadece öğretmenlik sertifikasına sahip olan İngiliz ve Amerikan Dilleri ve Edebiyatı bölümü mezunlarının öğretmenlik yapmaları yaygın bir kanıdır. Bu öneriden de anlaşılacağı gibi sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde görevlendirilmeleri düşüncesi üzerinde durulmayan bir konudur. Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil derslerini hangi ölçüde yürütebilecekleri hakkında hangi görüşe sahip olunursa olunsun, unutulmaması gereken bir gerçek daha vardır. Bu da ülke genelinde ilköğretim birinci kademe yürütülmekte olan İngilizce derslerinin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde sağlanmasının başka yolunun olmadığı söylenebilir. Aksi halde daha önce değinilen karmaşık durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumun en yalın örneği olarak, Türkiye’deki birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilköğretim okulları gösterilebilir. Bilindiği gibi söz konusu okullarda İngilizce öğretmeni kadrosu bulunmamaktadır. Dolayısıyla İngilizce derslerini çoğu zaman sınıf öğretmenleri yürütmektedir. MEB’e bağlı İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün yayımladığı “2005–2006 Öğretim Yılı İlköğretim İstatistikleri” verilerine göre birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilköğretim okullarının toplam sayısı 16 069 olup, bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 561 795’dir (iogm.meb.gov.tr).

Bu araştırma için tarama modeli kullanılmış olup alanda var olan yazılı kaynaklar taranarak bilgiler toplanmış ve değerlendirilmesi yapılmıştır. *Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır* (Karasar, 2006; 77). Sınıf öğretmenleri ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerine olanak sağlamanın herhangi bir yolu olarak görülmemelidir,

* Ayrıntılı Bilgi için; Kirsch, C. (2008). Teaching Foreign Languages in the Primary School. London: Continuum Int. Pub. bakılabilir.

bunun çok ötesinde bu işi en iyi yapabilecek olanlardan birisi olmalarıdır(Sharpe, 2001). Oysa yabancı dil öğretmenlerinin konuyu öğretilen dilde becerileri oldukça kısıtlı olan sınıf öğretmenlerinden çok daha etkili bir şekilde öğretebilecekleri yaygın olan kanıdır. Ancak Sharpe (2001)'ın da iddia ettiği gibi, uygulama işin içine girdiğinde, durum bundan çok daha karmaşıktır. O nedenle öncelikle yabancı dil öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretimi alanında olumlu ve olumsuz yönlerinin tartışılması gerekmektedir.

1. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmenlerinin Olumlu Yönleri

Sharpe (2001; 113–114), yabancı dil öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretimi ile ilgili avantajlarını beş ana başlık altında toplamaktadır. Ona göre;

- *Mükemmel uzman dilbilgisi modeli olmaları*; Yabancı dil öğretmenleri mükemmel modellerdir çünkü hedef dili güvenli ve yeterli bir şekilde kullanırlar. Yabancı dil derslerinin doğasında çok güçlü bir *performans* olgusu gizlidir ve belli ölçülerde de olsa öğretmen öğrenilecek olan içeriğe hayat verir. Bu, örneğin tarih öğretmenin durumundan biraz daha farklıdır, çünkü tarih öğretmeni ilgili disiplinin içeriğini öğretmekle yükümlüdür. Yabancı dil öğretmenleri ise konuları yetenek, dilbilgisi kurallarının doğru kullanımı, dilin akıcı bir şekilde konuşulması ve anlaşılması yoluyla ortaya koyarlar.
- *Doğru telaffuz ve vurgu öğretmeleri*; Yabancı dil öğretmenleri hedef dilin doğru telaffuzunu bilir ve bunu sergilerler. Öğrencilerin telaffuz ve vurguları ne ölçüde becerebildiklerini daha iyi ölçecek bilgi ve yeteneğe sahiptirler. Ancak bir insan herhangi bir dili anadili olarak öğrenmemişse o dili anadili olarak konuşanlardan ayrılmayacak ölçüde iyi konuşma düzeyine asla ulaşamayacağı gerçeği de unutulmamalıdır. Yabancı dili anadili olarak değil de, çalışarak veya yabancı dil olarak öğrenmiş olan yabancı dil öğretmenleri de, yurtdışı tecrübeleri olsa bile, hedef dili anadil kalitesinde konuşamazlar.
- *Yabancı dil öğretmenlerinin hedef dili kendiliğinden (spontane) kullanma becerisine sahip olmaları*; Her ne kadar hedef dilbilgisi anlamında mükemmel olmasalar bile, yabancı dil öğretmenleri hedef dili her koşulda ön planlama veya ön hazırlık yapmadan konuşma becerisine sahiptirler. Böylece öğrencilere hedef dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını canlı örneğiyle ve etkili bir şekilde göstermiş olurlar. Konuşma becerilerinin öneminin arttığı ve ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretim programlarının konuşmaya verdiği önem hatırlanacak olursa, bu önemli bir beceridir.
- *Yabancı dil öğretmenlerinin hedef dilbilgisi ve kültürle ilgili bilgileri olması*; Yabancı dil öğretmenleri uzun yıllar boyunca ilgili dil ile

uğraştıkları için, bazı durumlarda bu yurtdışı tecrübesiyle desteklenir, o kültüre ait insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, nelere inandıklarını ve neyin nasıl yapıldığı ile ilgili belli bir birikime ulaşırlar. Bunun yanı sıra hedef dilde anlatabilecekleri birçok hikâye, fıkra, olay birikimleri vardır. Ayrıca hedef dilin yapısı hakkında daha bilgili oldukları için öğrencilerin sorularına daha etkili cevaplar verip, öğrenci hatalarını daha etkili yöntemlerle düzeltebilirler.

- *Derslerin hedef dil hakkında her şeyin bilindiği bir ortamda planlanması;* Yabancı dil öğretmenleri buraya kadar bahsettiğimiz dört alandaki uzmanlıklarından dolayı dersleri hedef dilin genel yapısını yakından tanımalarının sağladığı avantajla planlama, yürütme ve değerlendirme becerisine sahiptirler. Teorik olarak yabancı dil öğretmenleri bu özelliklerinden dolayı dilde ilerleme ve devamlılığın sağlanması adına daha uygun planlama yapacaklardır.

Yabancı dil öğretmenlerinin olumlu yönlerinin temelinde hedef dil bilgilerinin ve becerilerinin yüksek seviyelerde olması yatmaktadır. Genel anlamda özetlenecek olursa, Driscoll'un (1999b) da belirttiği gibi, yabancı dil öğretmenlerinin en belirgin avantajı sınıf içerisinde canlı kaynak olmalarıdır. Uzmanlıkları, telaffuzlarının kalitesi, konuşmadaki acıcılıkları, hatasız dil kullanmaları ve hedef dili anında kullanabilme yetenekleri bu kaynağı oluşturan etkenlerdir. İleri seviyedeki alan bilgileri pedagojik bilgilerini takviye ederek, konunun daha iyi sıralanması, devam ettirilmesi ve sunulması ile sonuçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin hatalarına daha verimli cevap verebilir, öğrenci bilgisine ve sözel iletişimine daha fazla katkı sağlayabilirler. Yabancı dil öğretmenlerinin dil öğrenme aşamasının bütünü hakkında daha açık görüşleri vardır ve böylece her öğrencinin hangi aşamada olduğunu açık bir şekilde görebilirler. Bu uzun vadeli bakış açısı, hem planlama hem de ölçme stratejilerine yön vererek derse belli bir ivme kazandırır (Driscoll, 1999b).

Aslında yabancı dil öğretmenlerinin temel avantajı olan yüksek seviyede alan bilgisi ironik bir şekilde dezavantaj olarak da değerlendirilebilir. Bu durumu en iyi özetleyenlerden birisi Driscoll'dur (1999b). Ona göre, yabancı dil öğretmenleri dilbilgisel performansla çok fazla önem verdikleri için öğrencilerden yüksek standartlarda dil başarı ve becerisi isterler. Bu da yabancı dil öğretmenlerinin dil öğrenme deneyiminin öğrenciler üzerinde bıraktığı izleri sınıf öğretmenleri kadar açık ve net bir şekilde görememelerine neden olur. Birkaç farklı boyutta da kendilerini adapte etmekte güçlük çekebilirler, örneğin öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin ve öğretim programında yer alan diğer konulardaki başarılarının takip edilmesinde. Bu empati ve anlayış eksikliğinin sonuçlarından birisi de derslerin sınıftaki öğrencilerin bir bölümünün takip edemeyeceği bir hızla ilerliyor olmasıdır.

2. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmenlerinin Olumsuz Yönleri

Yabancı dil öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe derslerini yürütmelerinin olası üç dezavantajı bulunmaktadır (Sharpe, 2001). Bunlardan birincisi, “*pedagojik uzmanlık alanındaki*” değişkenlikle ilişkilidir. Aslında yukarıda bahsedilen avantajlardan hiçbiri pedagojik alanda uzmanlık becerisi ile desteklenmedikçe gerçek öğrenmeye ve öğrenci başarısının arttırılmasına dönüştürülemez. Yüksek seviyede alan bilgisi tek başına asla iyi, güvenli ve etkili öğrenme için yeterli bir durum değildir. Her ne kadar bu makalenin kapsamı içerisinde olmasa da, çağdaş öğretmen yetiştirme yöntemlerine bakıldığında öğretmen adaylarının dört temel alanda bilgili olmaları gerektiğinden bahsedilmektedir. Day (1991; 40)’e göre bunlar; *alan bilgisi, genel pedagojik (öğretmenlik meslek) bilgisi, alan pedagojik bilgisi ve alanı destekleyici disiplinler arası bilgidir*. Bu dağılım pedagojik bilginin önemini gözler önüne sermektedir. Eliot (1993) bu durumu,, “alan bilgi ve becerisi şayet bu bilgi ve becerilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı hakkında eğitilmiş bir anlayışla desteklenmiyorsa işe yaramaz” olarak nitelendirmektedir.

Bu tartışmanın Türkiye’deki ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda derse giren İngilizce öğretmenleri ile yakından bir ilişkisi bulunmaktadır. Bilindiği gibi Türkiye’de ilköğretim birinci kademeye odaklı İngilizce öğretmeni yetiştirilmemektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olan İngilizce öğretmenleri eğitimin her kademesinde görev almaktadırlar. Bu durum aslında araştırma sonuçlarına da yansımaktadır. Mirici’nin (1999) uygulamış olduğu anketlere yanıt veren 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretmenlerinin %80,83’ü üniversite öğrenimleri sırasında “çocuklara yabancı dil öğretimi” ile ilgili her hangi bir ders almadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca bakarak, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretimine yönelik öğrenme-öğretme yaklaşım ve yöntem bilgilerinin eksik olduğu öne sürülebilir. Bu durumda da, mevcut şartlar altında Türkiye’deki ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminin etkililiğinin tartışılmaya açılması gerekmektedir. Elbette ilköğretim birinci kademe derse giren farklı alan öğretmenlerine destek ve eğitim vermenin birçok yolu ve şekli vardır, ancak ilköğretim ikinci kademe yabancı dil öğretmenleri bile birinci kademedeki öğrenci-öğretmen ilişkisini yürütmekte güçlük çekebilmektedirler. Bunun en somut örneklerinden birisi İskoçya’da ikinci kademe yabancı dil öğretmenlerine uygulanan “İskoçya Ulusal Dil Öğretimi” (MLPS) projesinde ortaya çıkmıştır. Bu projeye katılan ikinci kademe yabancı dil öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinden faydalanarak bunun yarattığı olanaklardan övgüyle söz etmektedirler (Sharpe, 2001). İlköğretim birinci kademe yabancı dil öğretiminin etkili ve başarılı olabilmesi için mutlaka birinci kademeye uygun yöntem, kültür ve atmosferle sıkı bir şekilde desteklenmesi gereklidir.

Yabancı dil öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe derslerini yürütmelerinin olası olumsuzluklarından ikincisi ise, “*dışarıdan birisi (outsider) olmaları ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kopuk olması*” ile ilişkilidir (Sharpe, 2001). Türkiye’de ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programına (Yetkin ve Daşcan, 2006) bakıldığında yabancı dil öğretmenlerinin derslerini belli günlerin belli saatlerinde yaptıkları görülmektedir. . Bu nedenle öğrencilerle olan ilişkileri ve İngilizce iletişimleri de genelde haftalık ders saati ile sınırlıdır. Hatta bazı ilköğretim okullarında İngilizce öğretmenleri diğer okullardan gelmekte ve iletişim daha da sınırlı hale dönüşmektedir. Bu durum yabancı dil öğretmenleri için bazı zorluklar doğurmaktadır. Bu durum, öncelikle ilköğretim birinci kademe sınıflarında yaygın olan atmosfere pek de uygun değildir. Bu yaş grubu öğrencilerinin öğrenme karakterleri arkadaşça, sevecen ve topluluk atmosferi sayesinde arttırılır, desteklenir ve öğrencilerle sınıf öğretmeni arasında derin ve zengin bir iletişim vardır (Driscoll, 1999a). Haftanın sadece belli saatlerinde derse gelen yabancı dil öğretmenin öğrenciler tarafından sınıf öğretmenleri kadar samimi bir şekilde algılanması ve kabul görmesi beklenmemelidir. Yabancı dil öğretmenlerinin başka bir okuldan geldiği durumlarda ise güven ve iletişim seviyesinin olması gereken seviyeye ulaşması olası görünmemektedir. .

Sharpe (2001)’a göre, yabancı dil öğretmenleri açısından bakıldığında bu tür durumlar öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve dersin verimine olumsuz olarak yansımaktadır. Sözel becerilerin sosyal iletişim içerisinde verilmesinin büyük önem taşıdığı yabancı dil dersleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim kalitesinin farklı bir önemi vardır. Şayet öğrenciler öğretmenlerine samimi ve sıcak bir şekilde yanıt vermeyecek olurlarsa, yabancı dilde iletişim kurmak için istekli de olmayacaklar ve öğretmene karşı sergilenen direnç çok kolay ve hızlı bir şekilde yabancı dil öğrenimine sıçrayabilecektir. Yabancı dil öğrenmek, öğrencilerin komik sesler çıkarmalarını, çok kırılgan olmalarını ve sınıf içerisinde herkesin duyacak olduğu birçok hata (telaffuz veya dilbilgisi hataları) yapma riskini göze almalarını gerektirir. Bu nedenle öğrenci-öğretmen arasındaki güven duygusu bu işin olmazsa olmazı olarak görülebilir.

Söz konusu edilen bu güven duygusunun haftada sadece üç saat derse gelen yabancı dil öğretmenine karşı kendiliğinden gelişmesi beklenmemelidir. Elbette tüm bunlar yabancı dil öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe derslerini veremeyecekleri ya da vermemeleri gerektiği anlamına gelmemelidir. Ancak, burada öne sürülen yabancı dil öğretmeni bulunmayan ilköğretim okullarında, yabancı dil derslerini sınıf öğretmenlerinin yürütmesi gerekliliğidir.

Yabancı dil öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe derslerini yürütmelerinin olası olumsuzluklarından üçüncüsü ise; “*öğretilen yabancı dilin öğretim programının geneline ve öğrencilerin günlük yaşantılarının içine entegre edilmesinde yetersizlik*” (Sharpe, 2001) ile ilişkilidir. Yabancı dil öğretmenleri öğrencileri genelde sadece yabancı dil derslerinde gördükleri için bu dilin öğrencilerin hayatlarının gerçek bir parçası olması konusunda yetersiz kalmaktadır. İletişim sınıf içerisinde yapılanlarla sınırlıdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin aksine sadece yabancı dil öğretiyor olmaları, hedef dilin öğretim programının diğer konularıyla bütünleştirilme olasılığını da ortadan kaldırmaktadır. Bu durum ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerini yabancı dil öğreniminde çok büyük önem taşıyan ve yabancı dile gerçeklik kazandıracak olan bir deneyimden mahrum bırakarak, yabancı dilin içselleştirilmesi olasılığını da zayıflatmaktadır. Bu fırsatın, yani yabancı dilin günlük yaşantının bir parçası olması, öğrencilerin karşısına bir daha bu anlamıyla çıkmayacağı unutulmamalıdır. Elbette ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretmenlerinin birleştirici (integrationist) bir yaklaşım sergilemeleri olasıdır, ancak sınıf öğretmenin yabancı dil öğretimine bizzat müdahalesi olmadan sonuca ulaşmada büyük sorunlar yaşanacaktır. Sharpe (2001; 116)’ın da belirttiği gibi, sınıf öğretmenin yabancı dil öğretiminde sorumluluk almaması, öğrencilere talihsiz bir mesaj göndermektedir: *Yabancı dil, sınıf öğretmeninizin öğretemeyeceği bir konudur, zordur, farklıdır ve ayrıdır. Türkçe, tarih veya beden eğitimi dersleri gibi değildir.* Bu algılama biçimi, doğası itibarıyla zaten “yabancı” olan bir şeyin aslında gayet normal olduğunun çocuklara anlatılmasında ve onların buna ikna edilmesinde hiç de yardımcı olacak gibi görünmemektedir.

Son olarak ise, gerek yazarın kişisel tecrübesine gerekse yaptığı gözlemlere dayanarak ilköğretim 4. ve 5. sınıfta derse giren yabancı dil öğretmenlerinin bir başka olumsuz yönleri aynı konuları farklı sınıflarda aynı gün içerisinde defalarca anlatıyor olmaları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun yabancı dil öğretmenlerinin ders verimliliğini düşüreceği ve konsantrasyonlarını azaltacağı düşünülmektedir. Ancak konu hakkında kesin bir yargıya varabilmek için bilimsel araştırmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencileri sınıf öğretmenine oranla daha az tanıyan, ilköğretim birinci kademe öğretim yaklaşımları ve yöntemleri hakkında tam bilgi ve deneyim sahibi olmayan, derslerin oyun ağırlıklı olması gerektiği için öğretmenin sürekli canlı ve istekli olmasını gerektiren bir ortamda yabancı dil öğretmenlerinin ne kadar verimli olabileceklerinin sorgulanması gerekmektedir. Driscoll (1999b), ilköğretim birinci kademedeki derse giren yabancı dil (Fransızca) öğretmenleri ile yabancı dil öğretimini kendisi yapan sınıf öğretmenlerinin uygulama ve görüşlerine dayanan bir araştırma

gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi, yabancı dil öğretmenlerinin daha sessiz ve daha kontrollü dil aktiviteleri planlamaya özen göstererek sınıfı dağınık bırakmamaya özellikle önem verdiklerini göstermektedir. Yapılan bir mülakat esnasında araştırmaya katılan Fransızca öğretmenlerinden birisi *“eğer çok fazla şarkı ve oyun yaparsak bütün sınıf havalarda uçuyor ve sınıf dağılıyor, sonra sınıfı sınıf öğretmenine teslim ediyorum ve diğer derslerine devam etmeye hazır olmuyorlar”* (Driscoll, 1999b; 38) ifadesine yer vermiştir. Bu durum yabancı dil öğretmenlerinin farklı kaygıları olduğunu göstererek, doğası itibariyle aktif, oyuna ve şarkılara dayalı olması gereken ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretimiyle pek de örtüşmediğini göstermektedir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Olumsuz ve Olumlu Yönleri

Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil derslerinin yürütülmesi anlamında olumsuz yönleri aslında tahmin edilebilir durumdadır; büyük bir çoğunluğu ileri düzeyde yabancı dil bilgisinden yoksundur ve bir yabancı dil öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi seviyesine ulaşmaları birkaç istisna dışında neredeyse olanaksız olarak görülebilir. Bir başka deyişle sınıf öğretmenlerinin en büyük olumsuzluğunun *“hedef dilde alan bilgi seviyesi”* noktasında düğümlendiği söylenebilir. Bu nedenle ancak belli bir düzeyde model olabilir, telaffuz ve tonlama bakımından kendilerine yeterince güven duymayabilirler. Ayrıca hedef dili anlık kullanma becerileri oldukça kısıtlıdır. Aslında daha önce değinilen, yabancı dil öğretmenleri için olumlu olan tüm noktalar sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki olumsuz yönlerini de gözler önüne sermektedir (Bknz. Driscoll, 1999 a/b ve Sharpe, 2001). Burada tekrardan kaçınmak amacıyla bunların tek tek ele alınmasına gerek duyulmamıştır. Dolayısı ile bundan sonraki tartışma sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretileri durumunda olası olumlu yönleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Sharpe (2001; 116) sınıf öğretmenlerinin yabancı dil derslerini yürütmelerinin yaratacağı olumlu yönleri üç ana başlık altında özetlemektedir:

- İlköğretim birinci kademe için uygun olan pedagojik formasyonla ilgili gerek eğitimleri gerekse deneyimleri itibariyle uzman olmaları,
- Öğrencilerle samimi, güvene dayalı ve zengin iletişim içinde olmalarının öğrenci motivasyonunu ve öğrenmeyi sağlayıp güçlendirecek olması,
- Öğretilen yabancı dili sınıf yaşantısının her alanına ve öğretim programında yer alan diğer konularla birleştirme ve günlük yaşantının parçası haline getirebilme becerileridir.

Sınıf öğretmenlerinin ileri seviyede alan bilgisi olmayabilir ancak yabancı dil öğretimi için kullanabilecekleri farklı bir profesyonel bilgilerinin (pedagojik bilgi) var olduğu söylenebilir. Sharpe (1991, 1992), sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi için etkili öğrenme-öğretme stratejilerini zaten bildiklerini iddia etmekte ve bunun da ötesinde ilkokulların yabancı dilin iletişimci yaklaşıma göre öğretilmesinde en uygun okullar olduğunu öne sürmektedir. Çünkü öğrenciler hedef dili günlük yaşantılarında gerçek hedefler doğrultusunda kullanma fırsatı bulabilirler. Aslında bu ifade, MEB'in "İlköğretim İngilizce Programı" adı altında yer alan "İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı"nın genel amaçlarıyla ve özellikle "*öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme*" şeklinde belirtilen yedinci maddesiyle birebir örtüşmektedir. O zaman sınıf öğretmenlerinin yukarıda değinilen, yabancı dili sınıf yaşantısının her alanına ve öğretim programında yer alan diğer konularla birleştirme ve günlük yaşantının parçası haline getirebilme becerileri bir kat daha önem kazanmaktadır.

Driscoll'da (1999b), sınıf öğretmenlerinin avantajlarının önemli bir bölümünün zaten sınıf öğretmeni konumunda olmalarından ve bu kademeye uygun pedagojik deneyimleri ve uzmanlıklarından kaynaklandığını öne sürmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile ilgili bilgilerinden faydalanabilirler. Ayrıca öğrenci kişiliklerini ve davranış biçimlerini iyi bilmektedirler. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken en çok nerelerde güçlük çekebileceklerini daha iyi anlayacak bir konuma sahiptirler. Aslında yapılan araştırmalar tüm bunları destekleyici niteliktedir. Örneğin, İngiltere'deki sınıf öğretmenlerinin Fransızca öğretmenlerine yönelik bir proje yürüten Driscoll (1999b) bu projenin sonunda sınıf öğretmenlerinin yaptığı derslerin uygun pedagojik bilgileri sayesinde yabancı dil öğretmenlerinin yaptığı derslere oranla daha samimi ve yavaş ilerlediğini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin daha fazla dikkate alındığını belirtmektedir. Bu projede yer alan sınıf öğretmenleri öğrencilerle çok daha doğrudan ilgilenmiş ve öğrencilerin anlamalarına odaklanmışlardır.

Öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki bütün derslerde öğrenmenin niteliğini etkileyen önemli bir etkidir, bu durumun yabancı dil derslerinde daha da önemli olduğu söylenebilir. Çünkü yabancı dil öğrenmek iletişim üzerine kuruludur, bunun büyük bir kısmı da sözeldir. Öğretmenin sorumluluklarından birisi de öğrencileri çalışmaya ve öğrenmeye güdüleyecek olan olumlu atmosferi oluşturmaktır. Koşullar çok kısıtlayıcı olursa, öğrenciler aktif olarak derse katılmak istemeyebilirler. Bu nedenden dolayı yabancı dilde yapılacak olan iletişim kesintiye uğrar ve öğrenmeyi engelleyebilir. Sınıf öğretmenleri bir okul gününün tamamını neredeyse

öğrencileriyle birlikte geçirirler. Bu ilişki sınıf öğretmenlerinin öğrencileri çok iyi tanıyıp anlamalarına büyük katkı sağlayarak öğrencilerin beceri, ilgi ve olumlu yönlerini daha iyi bilmeleri ile sonuçlanabilir. Bu sayede dersleri öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirebilir ve dersleri buna göre uyarlayabilirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin kaygılarını, korkularını ve psikolojik durumlarını iyi anladıkları için öğrencilerin olaylara bakış açısından yararlanıp, bu bilgiyi öğrenmeyi arttırmak için kullanma şansları vardır (Driscoll, 1999b).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemine değinen bir diğer araştırmacı da Kirsch (2008)'dir. Kirsch, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf öğretmeni eşliğinde yabancı dil öğreniminde çok daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu başarının başlıca nedenleri arasında ise, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan sıkı ilişkilerini, pedagojik bilgilerini, sınıf yönetim becerilerini ve gün boyunca yabancı dili kullanmak için sayısız olanağa sahip olmalarını göstermektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenciler hakkındaki bilgisi ise çoğu zaman sadece öğrencilerin dersteki dil öğrenme düzeyleri ile sınırlı olduğundan öğrenciler hakkında fazla bilgileri olmayabilir ve öğrencileri sadece hedef dildeki akademik başarı veya başarısızlıklarıyla tanıyıp tanımlayabilirler.

Sınıf öğretmenleri ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin yabancı dil öğretimini olumlu yönde etkilediği durumlara somut bir örnek ise Driscoll'un (1999a; 13) görüşme yaptığı bir ortaokul Fransızca öğretmenin sözleridir. Bu öğretmen, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretmelerinin sağladığı önemli katkıları ve bunun nedenini öğretmen-öğrenci ilişkisine dayandırarak şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğrenciler birinci kademe Fransızca öğrenmeye başlamadan önce okula gelirlerdi ve hemen hemen her yıl okula gelmeyi reddeden en az bir öğrencimiz olurdu, çünkü utangaç olup hiçbir derste konuşmak istemezlerdi, ancak Fransızca en çok dehşete kapıldıkları dersti, çünkü mutlaka konuşma ve aktif katılım gerektiriyordu. İlköğretim birinci kademe Fransızca başlatıldığından beri hiç böyle bir öğrencimiz olmadı, sanırım bunun nedeni öğrencilerin bu duygulardan ilköğretim birinci kademenin rahat atmosferinde sınıf arkadaşları ile birlikte ve daha da önemlisi kendilerini güvende hissettikleri ve yakından tanıdıkları bir öğretmen eşliğinde kurtulmalarıdır.”.

Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi, sınıf öğretmenlerini yabancı dil öğretmenlerinden ayıran en temel özellik öğretilen yabancı dili sınıf yaşantısının her alanına ve öğretim programının diğer konularına uyarlayabilme ve günlük yaşantının parçası haline getirebilme özellikleridir.

Dil doğal olarak kullanılır ve günlük durumlar yaratılarak desteklenirse bilinçaltına yerleşerek gelişim gösterir ve öğrenilenler kalıcı hale dönüşür (Krashen, 1981/ 82/ 85, ve Carroll, 1981). Buraya kadar değinilen uygun pedagoji bilgisi ve öğrencilerle kurulu olan sıkı ilişkiler istense -aynı seviyede olmasa bile- yabancı dil öğretmenleri tarafından ulaşılabilir durumdadır. Ancak yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dili, doğal olarak, öğretim programının diğer konularıyla birleştirme olasılıklarının olmadığı söylenebilir. Bu konu sınıf öğretmenliği mesleğinin doğasıyla iç içe olup eğitimin başka bir kademesinde uygulanma olasılığı bulunmamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu olanağı iyi incelenip üzerinde durulması gereken bir konu olma özelliği göstermektedir.

Eğer öğrencilerin yabancı dille ilk kez yüz yüze gelmeleri olumlu ve ödül verici olacaksa, bu ilk deneyim mutlaka gerçek kazanım ve başarı ile birleştirilmek zorundadır. Öğrencilerin ana dillerinin yanı sıra, yabancı dili de geçerli ve özgün bir iletişim aracı olarak görebilmeleri için öğretmenler hedef dili kullanarak hafta içerisinde her fırsattan yararlanmalıdırlar. Satchwell (1999) bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir; *haftada bir veya iki kez “İngilizce” dersi yeteri kadar iyi değildir; öğretmen meslektaşlarının da yardımıyla çocukların yabancı dili mümkün olduğunca sık duymasını temin etmelidir- ideal olarak her gün en az 15 dakika*. Bu yolla öğrencilerin yabancı dili gerçek hedefler doğrultusunda kullanacakları aktiviteler artacak ve buna paralel olarak öğrenciler yabancı dil öğrenmekten zevk alacakları bir doğal süreçten geçerek çok daha fazlasını öğreneceklerdir. Bu iyimser bir tablo gibi görünebilir ancak çok az öngörü ve planlama ile günlük sınıf içi aktivitelerinin çoğu hedef dil kullanılarak yapılabilir. Örneğin; yoklama yapılması, sınıf organizasyonu (öğretmenin sınıfa gelmesi, sınıfı selamlaması ve sınıftan ayrılması), beden eğitimi, matematik ve görsel sanatlar dersleri gibi. Türkiye’deki mevcut “İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı”nın içeriği incelendiğinde yabancı dilde sayılar bilgisi, renkler bilgisi, selamlama kalıpları ve emir cümlelerinin programın önemli bir bölümünü oluşturduğu görülebilir. O halde, sınıf öğretmeni olmanın sağladığı avantajlardan yararlanılarak yabancı dil öğretiminin, çok daha gerçekçi ve etkili olması sağlanabilir.

Driscoll (1999a) da ilköğretim birinci kademe yabancı dil derslerinin sınıf öğretmeni tarafından verilmesinin, yabancı dilin günlük aktivitelere ve öğretim programında yer alan diğer konulara anında uyarlanması anlamında sayısız olanaklar sunduğu görüşünü ortaya atmaktadır.

Bu sayede öğrenciler yabancı dilin gerçek hedefler doğrultusunda kullanılabileceğini yaşayarak yaparak görececek, öğrenecek ve yaşamın doğal bir parçası olduğunun farkına varacaklardır. Sınıf öğretmenleri okul günü

boyunca fırsatını yakalayınca yabancı dil öğretimini destekleyici tavır alabilirler. En basit örneğiyle, sınıf öğretmenlerinin sıkça öğrencileri “koşmamaları” yönünde uyardıkları bilinir. Öğretmen “koşma” demektense “don’t run!” diyebilir ve böylece yabancı dil günlük yaşantının bir parçası haline dönüştürülebilir. Sınıf öğretmeni sınıf işlerini ve yönetimini hedef dilde yapabilir. Yoklama almanın veya gün bitiminde öğrencilere hoşça kal demenin, hangi dilde olursa olsun, birkaç şekli vardır. Ayrıca yabancı dilin günlük yaşantıya uyarlanması ilk adımı olan bu durum sınıf öğretmenlerinin çok basit rutin terimler, temel kelime bilgisi ve dilbilgisi kuralları bilmelerini gerektirir. Örneğin; good morning, good afternoon, hello, be quiet, well done, perfect v.b. gibi. Bu tarz bir yaklaşım ezberlenecek olan çok kısıtlı sayıda kelime ve terimler olabileceği gibi daha geniş bir çerçevede ve anlık durumlar için de kullanılabilir. Böylece, yaratıcı olan bir sınıf öğretmeni, yabancı dili çok farklı yol ve yöntemlerle destekleyerek ve öğretim programının diğer konularından da faydalanarak öğrenciler için gerçek hedefler doğrultusunda kullanılacağı sayısız durumlar yaratabilir (Driscoll, 1999 a).

İngiltere’de ilköğretim birinci kademede yabancı dillerin öğretilmeye başlaması amacıyla hazırlanmış olan “*Kent Projesi*”nin Fransızca koordinatörlüğünü yürüten Rumley (1999), sınıf öğretmenlerinin yabancı dili entegre edebilme özelliklerinden övgüyle söz etmektedir. Projeye ilk başlanılan 1990 yılında, İngiltere’de yabancı dil öğretmeni sayısının yetersiz olması Kent projesini etkilemiştir. Ancak yabancı dil öğretmeni sayısının yetersiz olması, proje yöneticileri için olumlu bir durum olarak görülmüştür. Çünkü sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe yabancı dil derslerini en iyi ve etkili yürütecek öğretmenler olduğu görüşü benimsenmiştir. Bu yaş grubu öğrenciler (9–11), okulda geçirdikleri günün çok büyük bir kısmını sınıf öğretmenleri ile geçirdiği için ve sınıf öğretmenin genelde çocukların hayatında belirgin bir figür olduğu için sınıf öğretmenleri yabancı dil öğrenimine merak duyar ve ilgi gösterirse bu durum öğrencilerinde derse karşı olumlu tavırlar geliştirmelerine ve konuya ilgi duymalarına büyük katkı sağlayabilirdi. Projeden elde edilen sonuçlar haklı olduklarını ortaya çıkarmaktadırlar.

Şayet sınıf öğretmenlerinin, ihtiyaç halinde, ilköğretim birinci kademe yabancı dil derslerini vermesi düşünülürse açıklığa kavuşturulması gereken önemli bir konu daha bulunmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi, sınıf öğretmenlerinin en büyük dezavantajı öğretilen yabancı dil bilgi ve becerilerinin kısıtlı olmasıdır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin hangi seviyede yabancı dil bilmeleri gerektiği sorusuna önem kazandırmaktadır. Bu konuda örnek alınabilecek ve halen uygulanmakta olan örnekler bulunmaktadır. Bu nedenle bir sonraki bölümde bu konu üzerinde durulmaktadır.

4. Sınıf Öğretmenlerinin İhtiyaç Duyacağı Yeterlilikler ve Beceriler

Sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duyacakları yabancı dil beceri ve yeterlilik seviyesi doğrudan ilköğretim okulu birinci kademe yabancı dil öğretiminin hedefleriyle ilişkilidir. Bu konuda gerek Türkiye gerekse Avrupa’da yaygın olan görüş ilköğretim öğrencilerinin yabancı dillere karşı duyarlı hale getirilip yabancı dil öğrenmekten zevk almalarını sağlamak, farklı dillerin ve kültürlerin var olduğunu kavramalarını sağlayarak, temel beceriler (selamlama, emir cümleleri, sayılar ve renkler bilgisi, saat bilgisi gibi) edinmelerini sağlamaktır. Kaldı ki Driscoll’un (1999a) belirttiği gibi bu seviye öğrencilerine yabancı dil öğrenmenin faydalarını vermede başarılı olmak isteniyorsa gerçekçi olunmalı ve yabancı dil öğretimi gerçek olaylara dayalı ortamlarda gerçekleştirilmelidir. Ayrıca ilköğretim birinci kademe neyin ulaşılabilir olduğu hakkındaki beklentiler de gerçekçi olmalıdır. Ulaşılamayacak hedefler belirlemek, öğrenciler, öğretmenler ve bu alana yatırım yapacak olan hükümetler için caydırıcı ve motivasyon bozucu etkiler yaratabilir. O halde, sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duyacakları yeterlik ve beceri seviyesi ilköğretim okulu birinci kademe yabancı dil programlarının içeriği doğrultusunda belirlenmelidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin “conditionals, past perfect tense, passive voice ve indirect speech” gibi ileriki öğretim programlarının içeriğini oluşturan konuları bilmeleri öncelikli ihtiyaçları olmayabilir.

Sharpe (2001; 121), genel hatlarıyla ilköğretim okulu birinci kademe yabancı dil programlarının hedeflerinin şu çerçevede olması gerektiğini öne sürmektedir:

- İlköğretim birinci kademe çağındaki çocukların yabancı dil öğrenirken olumlu ve neşeli bir deneyim geçirmelerini sağlamak,
- Bu deneyimin ilköğretim birinci kademe öğretim programının tamamıyla ve çocukların okul deneyimlerinin bütünüyle ilişkilendirilmesi,
- Bu deneyimin bütün çocuklar için başarılabılır ve öğrenilebilir olan bir öğretim programıyla şekillendirilmesi,
- Özgüvenleri ve güvenli öğrenme ortamı sayesinde, öğrencilerin yabancı dilde daha fazla şey öğrenmek için istekli olmalarını ve gelişmeye açık olmalarını sağlamak, ve
- Yabancı dil öğreniminin erken aşamalarında, gelecekteki öğrenme standartlarının arttırılmasına katkı sağlayacak olan güvenli ve sağlam temelli bir öğrenme ortamı sunulması.

İlköğretim okulu birinci kademe yabancı dil öğretiminin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesinin öncülüğünü yapan İskoçya’da, 1992 yılından bu tarafa edinilen deneyim, sınıf öğretmenlerinin özellikle ihtiyaç duyacakları ve kazanmaları gereken becerilerin günlük işleri yabancı dilde sürdürebilecek düzeyde hedef dil bilgi ve becerisidir. Sınıf içi aktiviteleri hedef dilde organize edebilme ve resim, el becerisi, ev ekonomisi, fen, teknoloji, matematik, drama ve beden eğitimi aktiviteleri yaparken kullanabilecekleri temel yabancı dil bilgisi olması gerektiğini göstermektedir (Low, 1999 ve Scottish Office Education Department, 1993). Bu konu ile ilgili önemli araştırmalar yapmış olan Satchwell (1999; 91) sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını sekiz başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

- Hedef dildeki ses sistemi – doğru telaffuz ve tonlama,
- Alfabe ve sayılar,
- Bireysel dil – kendiniz, aileniz ve yaşadığınız yer,
- Tarif edici (descriptive) sözcük bilgisi – insanlar, hayvanlar, giysiler, evler, şehir, kasaba, köy, çevre, hava, yiyecek ve içecekler,
- Etkili (affective) dil – beğeniler/nefretler(likes/dislikes), duygular, duyular, ağrılar ve hastalıklar, ödüllendirme, övgü ve tepki terimleri,
- Sınıf dili – yani günlük rutin, selamlamalar, komutlar, öğrenci aktivitelerini organize eden dil, izin, yardım ve problem çözümünde öğrencilerin kullanacağı dil,
- Matematik, resim, el becerisi, ev ekonomisi, fen bilgisi, teknoloji ve drama gibi öğretim programındaki diğer derslerle ilgili sözcük ve terimler,
- Oyun oynatmak için gereken ifadeler; çocuklara şiir, şarkı ve tekerleme öğretimi ve hedef dilde çocuklara popüler hikaye anlatımı ile öğrencilerle canlandırma yapmaktır.

Bu bölümde değerlendirilen hedefler dikkatle incelendiğinde Türkiye’deki mevcut İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programının genel ve özel amaçlarıyla neredeyse birebir örtüştüğü söylenebilir. Türkiye’de de gelecekte bu yönde adımlar atılacaksa örnek alınıp, deneyimlerinden yararlanabilecek birçok etkili uygulamalar bulunmaktadır. Elbette unutulmaması gereken bir konu, sınıf öğretmenlerinin bu hedefler doğrultusunda nasıl donatılabilecekleri ve gereksinim duyacakları bilgi ve becerinin nasıl ve hangi yolla karşılanması sorusudur. Gerek bu makalenin doğrudan konusu olmaması, gerekse kelime

sınırlaması yazarın bu konuya eğilmesini engellemektedir. Ancak, en genel anlamıyla Gregory'nin de (2000) belirttiği gibi, sınıf öğretmenleri hizmet-içi eğitim ve sürekli destek alarak yabancı dil öğretimini etkili bir şekilde sürdürebilirler. Sınıf öğretmenlerinin iki temel ihtiyacı vardır. Bunlar dilbilgisel eğitim ve metodoloji eğitimidir. Hazırlanacak olan hizmet-içi kurslar mutlaka bu iki temel üzerine yapılandırılmalıdır. Bu yolla ve yöntemlerle desteklenen sınıf öğretmenleri hiç şüphesiz sınırları dar bir ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretim programını etkili bir şekilde yürütebilecektir.

SONUÇ

İlköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretiminin geliştirilmesinin yollarını ararken, bu seviyede yabancı dil öğretiminin gerçekleştirecek olan öğretmenlerin ne derecede uzmanlık seviyesinde hedef dil bilgisine sahip olması gerektiği noktasına yeni bir açıdan bakılabilir. Bu makalenin "*sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretecek derecede bilgisi ve yeteneği yoktur*" kanısını tartışmaya açması beklenebilir. Aslında, ülkemizde de çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi, yabancı dil öğretmenlerinin gerek sayı bakımından yetersiz olmaları gerekse öğretmen istihdamı politikalarının yarattığı durum sonucu, gelecekte sınıf öğretmenlerinden yabancı dil öğretmeleri de isteneceğini düşünmek olasıdır. Özellikle küçük okullarda, ilçe ve köy okullarında ve sayıları hiç de azımsanmayacak olan birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda (16 069) yabancı dil öğretmeni bulundurmamak hem oldukça zor hem de maliyeti çok yüksek bir durumdur. Ancak yabancı dil derslerinin gerek ilköğretim ikinci kademedeki gerekse orta öğretimde zorunlu dersler arasında olduğu gerçeği düşünülecek olursa, bu okullarda öğrenim gören öğrencilere mevcut sistem içerisinde çok büyük haksızlık yapılmakta ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ihlal edilmektedir. Elbette bu okullarda, İngilizce dersleri yürütülmektedir, ancak bu dersleri kimi zaman yabancı dil öğretimi ile ilgili hiçbir eğitim almamış ya da yabancı dil bilgi ve becerisi çok düşük olan öğretmenler yürütmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle konu hakkında bilinçlendirilip eğitilmelerinin eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin ihlalini durdurulabileceği gibi, maliyeti de düşürebileceği söylenebilir.

En önemlisi ise yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde sürmesi ve öğrencilerin ikinci kademeye daha donanımlı ve bilgili girmeleri sağlanabilecektir. Sınıf öğretmenlerinin hali hazırdaki bilgilerinin ve pedagojik uzmanlıklarının içeriğinin iyi bilinmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu özelliklerini yabancı dil öğretiminde olumlu kaynak olarak değerlendirmeliyiz. Elbette, hedef dil bilgi ve becerisinin, kültürel duyarlılığın ve diğer kültürlerle karşı olumlu

tutum içinde olmanın yabancı dil öğretiminde ne kadar önemli olduğu bilinmektedir, ancak yabancı dil öğretimini repertuarlarına almak isteyen sınıf öğretmenleri kendi seviyelerinin uzmanları olarak görmeye ve yaklaştırmaya ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, yapılması gerekenin sınıf öğretmenlerinin nasıl ve hangi seviyede yabancı dil bilgisine ihtiyaç duyacaklarının belirlenmesi öncelikli olabilir. Ayrıca ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yabancı dil seviyelerini de göz önünde bulundurarak, yabancı dil öğretiminde neyin hangi seviyede ulaşılabilir olduğu konusunda gerçekçi olunmalıdır. Planlama, devamlılık ve gelişmeyi izleme konularına çok dikkat edilmelidir ki sınıf öğretmenleri kolayca yabancı dil öğretimini uygulayabilsinler ve kalitenin yanı sıra başarılı uygulamalar da zaman içinde gelişsinsin.

Yabancı dil derslerini yürütecek sınıf öğretmenleriyle yabancı dil öğretmenleri arasındaki fark asla kusurlu bilgi ve kusursuz bilgi arasındaki fark gibi algılanmamalıdır. Çünkü Türkiye’deki ilköğretim okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, bazı özel okullar haricinde, öğrettikleri yabancı dili sonradan öğrenmiştir. Sharpe (2001; 117) bunun niye böyle olması gerektiğini şu şekilde açıklamaktadır:

...sınıf öğretmenlerinin Fransızca öğretebilmelerine destek olmak amacıyla hazırlanmış bir hizmet-içi kursu sonrasında bu durumun [yani kusurlu bilgi-kusursuz bilgi] farkına varmak bir kurtuluş oldu. Çünkü yaygın olan kanı yabancı dil öğretmenlerinin kusursuz Fransızca konuştukları yönünde idi. Bu farkındalık sınıf öğretmenlerinin şunu anlamalarını sağladı; yabancı dil öğretmenleri de kendileri ile aynı yollardan geçmişti ve ulaşılması mümkün olmayan gizli bir bahçeleri yoktu

Bu elbette yabancı dilin doğru telaffuz edilmesi veya cümlelerin dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanılması gerektiğinin önemsiz olduğu olarak algılanmamalıdır. Elbette bunlar son derece önemlidir. Dikkat edilmesi gereken ve konunun özünü oluşturan düşünce, sınıf öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenlerinin dil becerilerinin, dersine girdikleri öğrencilerin ihtiyacı olan pedagojik ortama uygun hale getirilmesidir. Dolayısı ile yabancı dil bilgi ve becerileri çok daha geride olan sınıf öğretmenleri de ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verme adına oldukça etkili ve başarılı olabilirler. Bu yolla öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine çok büyük katkı yapılabilir. Peki, ama nasıl?

Sharpe (2001)’ın da öne sürdüğü gibi ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretim programının içerik bakımından gözden geçirilip, hedeflerinin çok daha açık ve ulaşılabilir şekilde tanımlanması gerekir. Ancak o zaman sınıf

öğretmenin bilmesi gereken miktarda yabancı dil açıkça belirtilebilir ve uzmanlık seviyesinde öğretilir. Aslında şu an Türkiye’de yürürlükte olan ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretim programının önemli bir kısmını, daha önce de değinildiği gibi temel bilgi ve beceriler oluşturmaktadır. Özveri ile çalışılır, iyi ve etkili bir hizmet-içi dönemi geçirilirse kolayca öğrenilebilir. Kaldı ki şu an Türkiye’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir bölümü eğitimlerinin belli evresinde ve belli oranlarda mutlaka yabancı dil (İngilizce) öğrenmişlerdir. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunda üzerine yeni bilgi ve becerilerin inşa edilebileceği bir altyapı zaten mevcuttur. Tüm bunlara yeteri kadar motive olmuş, ikna edilmiş ve istekli sınıf öğretmenleri eklenirse, çok sınırlı ve açıkça tanımlanmış olan ilköğretim birinci kademe yabancı dil dersleri için gerekli olan bilgi, beceri ve anlamayı sınıf öğretmenleri çok kısa bir sürede edinebileceklerdir. Bunu uygularken de zaten öğretim programındaki diğer konuları öğretirken kullandıkları ve çok iyi bildikleri pedagojik beceri ve bilgilerinden yararlanabileceklerdir.

Ana hatlarıyla incelenecek olursa ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretiminin etkili olabilmesi için iki şey gereklidir: ilgili dilin kurallarıyla bilinmesi ve seviyeye uygun pedagoji bilgisi (Sharpe, 2001). Hatta bu yaş grubuyla çalışıyor olmanın kazandırdığı bu deneyim teorik pedagoji bilgisinden daha önemlidir ve bir yabancı dil öğretmenin bu deneyime ulaşması konumu itibarıyla neredeyse olanaksızdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ve yine ana hatlarıyla, sınıf öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenlerinin konumlarını aşağıdaki tablo özetlemektedir (Sharpe, 2001; 118):

Tablo 1: Sınıf öğretmenleri ile Yabancı Dil Öğretmenlerinin hedef dil bilgileri ve pedagojik uzmanlıkları

Hedef Dil Bilgisi	Pedagojik Uzmanlık	
Sınıf öğretmenleri	Düşük, esnek değil	Yüksek, esnek
Yabancı Dil Öğretmenleri	Yüksek, esnek	Düşük, esnek değil

Sonuç olarak vurgulanması gereken, yabancı dil öğretmeni bulunmayan ilköğretim birinci kademe okullarında, bu derslerin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğidir. Ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin etkili bir hizmet-içi kursundan geçirilmeleri faydalı olabilir ve sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programları da bu doğrultuda düzenlenebilir. Ancak, Türkiye’de bu alanda bilimsel araştırma eksikliği hemen göze çarpmaktadır. Bu nedenle nitel ve nicel bilimsel araştırmalara hız verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Carroll, J. B. (1981). Conscious and Automotic Processes in Language Learning. *Canadian Modern Languages Review*, 37 (2), 462–74.
- Day, R. R. (1991). *Models and Knowledge Base of Language Teacher Education*. In E. Sadtono (Ed.), *Issues in Language Teacher Education*, 139–152. Anthology Series 30: SEAMEO Regional Language Centre.
- Driscoll, P. (1999a). Modern Foreign Languages in the Primary School: a fresh start. In P. Driscoll & D. Frost (Ed.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, 9–26. London: Routledge.
- Driscoll, P. (1999b). Teacher Expertise in the Primary Modern Foreign Languages Classroom. In P. Driscoll & D. Frost (Ed.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, 27–49. London: Routledge.
- Eliott, J. (1993). Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science. In J. Eliot (Ed.), *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*, 25–50. London: Falmer Press.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: 2006.
- Gregory, A. (2000). *The Primary Sector*. In S. Gren (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, 77–93. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- HMI (1985) Modern Foreign Languages 5–16. London: HMSO.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, “Kavramlar, İlkeler ve Teknikler”. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Kirsch, C. (2008). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum Int. Pub.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Low, L. (1999). Policy Issues for Primary Modern Languages. In P. Driscoll & D. Frost (Ed.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, 50–63. London: Routledge.
- MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü İstatistik Şubesi, <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=sube&id=2> Erişim Tarihi: 26.12.2008.

- MEB. (1997). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, Ekim 1997, 2481.
- Mirici, İ. H. (1999). Türk Milli Eğitiminde İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Programlarına Bakış ve Öneriler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı EARGED.
- Mirici, İ. H. (2001). Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi; ilköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Rumley, G. (1999). Games and Songs for Teaching Modern Languages to Young Children. In P. Driscoll & D. Frost (Ed.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, 114–125. London: Routledge.
- Satchwell, P. (1999). Teaching in the Target Language. In P. Driscoll & D. Frost (Ed.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*, 88–98. London: Routledge.
- Sharpe, K. (1991). Primary French: more phoenix than dodo now. *Education 3–13*, 19 (1), 49–53.
- Sharpe, K. (1992). Communication, Culture, Context, Confidence: the four 'c's of primary modern language teaching. *Language Learning Journal*, 6, 13–15.
- Sharpe, K. (2001). Modern Foreign Languages in the Primary School: the what, why and how of early MFL teaching. London: Kogan Page.
- Şevik, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Derslerindeki Farklılıkları ve Başarı Düzeylerinin Saptanması: Burdur eğitim fakültesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 193–209.
- Şevik, M. (2008). Avrupa Ülkelerinde İlköğretim Birinci Kademe Zorunlu Yabancı Dil Öğretiminin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 135–161.
- Scottish Office Education Department. (1993). *Modern Languages in the Primary School, The Training Programme*. Glasgow: Strathclyde University.
- Vural, M. (2005). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Klavuzları: 1–5. Sınıflar Eksiksiz. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yetkin, D. ve Özer Daşcan. (2006) Son Değişiklerle İlköğretim Programı (1–5 Sınıflar). Ankara: Anı Yay.

