



**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ**  
**BÜTÜNCÜL EĞİTİME GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Tuğba BABACAN**

**Doktora Tezi**

**Eskişehir, 2016**

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ**  
**BÜTÜNCÜL EĞİTİME GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Tuğba BABACAN**

**Doktora Tezi**

**Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT**

**Eskişehir, 2016**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tuğba BABACAN tarafından hazırlanan “9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bütüncül Eğitime Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 07/03/2016 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

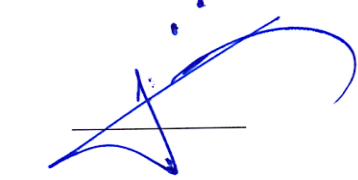
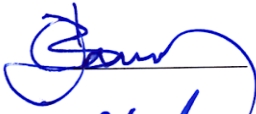
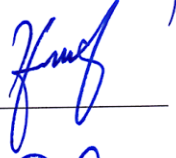
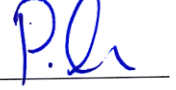
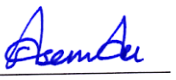
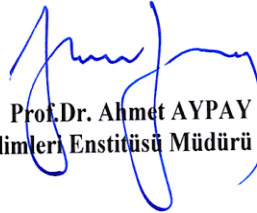
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

Üye: Doç. Dr. İsmail YÜKSEL

Üye: Doç. Dr. Pınar GİRMEN

Üye: Doç. Dr. Asım ARI

  
  
  
  
  
  
Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Teşekkür

Doktora eğitimim ve tez çalışmam süresinde bana her zaman yol gösteren, akademik olarak gelişmemde büyük katkı sağlayan ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum danışman hocam Prof. Dr. M. Bahaddin Acat'a öncelikle ve özellikle teşekkür etmek istiyorum. Program değerlendirme alanında sahip olduğu değerli bilgileri ve kaynakları benimle paylaşarak araştırma sürecine katkı sağlayan Doç. Dr. İsmail Yüksel'e, her aşamayı büyük bir titizlikle değerlendirerek araştırmanın daha nitelikli olmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Pınar Girmen'e teşekkürü bir borç bilirim. Değerli görüşleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Mehmet Gültekin'e ve Doç. Dr. Asım Arı'ya teşekkür ederim.

Ölçek uyarlama sürecinin dil geçerliliği aşamasında Arş. Gör. Arzu Kanat, Okt. Şeyma Aktaş, Arş. Gör. Anıl Kandemir, Yrd. Doç. Dr. Aysun Doğutaş, İngilizce öğretmeni Fatmanur Avinç ve Neriman Akbulut'a; araştırma sürecinde uzman görüşü sağlayan Doç. Dr. Necla Köksal, Doç. Dr. Turan Paker, Doç. Dr. Recep Şahin Arslan ve Doç. Dr. Kerim Demirci, Ahmed Kandil, John P. Miller, John Myers ve Kirby Mitchel'a; nitel analiz sürecinde yer alan Yrd. Doç. Dr. Aysun Doğutaş'a, Doç. Dr. Özgür Kasım Aydemir'e ve istatistikî analizlere yardımcı olan Prof. Dr. Ramazan Baştürk'e teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine ve 9. sınıf öğrencilerimize çok müteşekkirim.

Akademik bir çalışmanın fedakârlıklar ve görülmeyen kahramanlıklar üzerine inşa edildiği gerçeğinden hareketle; maddi ve manevi destekleriyle her zaman bana güç veren, değerli annem Hatice Taşlı ile kıymetli eşim Hasan Babacan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım sebebiyle kendisine gereği kadar zaman ayıramadığımı düşündüğüm anlayışlı ve fedakâr kızım Elif ile daha dünyaya gelmeden tüm sürecin zorluğunu annesiyle birlikte yaşayan ailemizin yeni üyesi oğlumuzla ayrıca teşekkür ederim.

## **Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bütüncül Eğitime Göre Değerlendirilmesi**

### **Özet**

**Amaç:** Araştırmada 9. sınıf düzeyinde uygulanan İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitim açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma, karma yöntem araştırma türlerinden eşzamanlı çeşitleme stratejisine dayalı tasarlanmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı süresinde Denizli il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan 179 İngilizce öğretmeninden ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri arasından oranlı tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenen 1043 öğrenciden nicel veriler elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme stratejisine dayalı olarak belirlenen dört okul türünde toplam sekiz İngilizce öğretmeninden ve 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören yirmi dört öğrenciden nitel veri elde edilmiştir. Ayrıca 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce çalışma kitapları, İngilizce dersinde yapılan sınavlar ve okullara ait fotoğraflar olmak üzere dokümanlar incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde Kay-kare testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis Varyans analizi kullanılmış, frekans, yüzde değerleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizinden ve dokümanların incelenmesinde karşılaştırmalı nitel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

**Bulgular:** Mevcut İngilizce eğitim sürecinde mekanik eğitim anlayışının hakim olduğu, olumsuz sınıf atmosferinin var olduğu görülmüştür. İncelenen dokümanlarda bütüncül eğitimin yer almadığı, öğretmen-öğrenci görüşlerine göre mevcut İngilizce eğitim sürecinin bütüncül gelişime katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, İngilizceyi ders dışında kullanan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının ve bütüncül öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin işlemsel öğretim yaklaşımını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

**Sonuç ve Tartışma:** 9. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen mevcut İngilizce eğitim sürecinde bütüncül eğitimin benimsenmediği ve paydaş gruplarca bütüncül eğitimin uygulanmasına yönelik bir ihtiyaç hissedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Bütüncül eğitim, yabancı dil eğitimi, program değerlendirme, Provus fark değerlendirme modeli, karma araştırma yöntemi

## **The Evaluation Of Ninth Grade English Curriculum In Terms Of Holistic Education**

### **Abstract**

**Purpose:** The study aimed to evaluate 9<sup>th</sup> Grade English curriculum in terms of holistic education.

**Method:** The study was designed on concurrent triangulation strategy that is one type of mixed method research designs. Quantitative data was gathered from 179 English language teachers working at secondary schools in Denizli during 2014-2015 education year and 1043 students who were selected among 9<sup>th</sup> grade secondary school students in Denizli with proportional stratified random sampling method. Qualitative data was gathered from 8 English language teachers working at four different school type that were determined according to stratified purposeful sampling method, one of the purposeful sampling methods, and 24 students studying at 9<sup>th</sup> grade secondary school. In addition to this, documents such as 9th grade English curriculum, English workbooks, English exams and photographs taken from the schools were evaluated. Chi square test, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis variance analysis were used and frequency, percent values were calculated in quantitative analysis. Inductive content analysis was used in qualitative analysis and qualitative comparative analysis was used in document analysis.

**Findings:** It was found that mechanic education understanding was dominant in the current English training process and a negative classroom environment existed. It was determined that holistic education was not employed in the documents and current English training process didn't contribute to holistic development according to teacher-students' opinions. It was found that students studying at science high school have higher level attitude towards foreign language, students using English at extracurricular times have higher level attitude towards foreign language and holistic learning tendency, female students have higher level attitude towards foreign language and English language teachers preferred transaction teaching.

**Conclusion and discussion:** It was found that holistic education was not adopted at 9<sup>th</sup> grade current English training process and a need for holistic education practices is felt by the stakeholders. In this context, recommendations were presented to researchers and practitioners.

**Key Words:** Holistic education, foreign language education, program evaluation, Provus discrepancy evaluation model, mixed method research



## İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xv
Fotoğraf Listesi.....	xvi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın alt amaçları.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
Kısaltmalar.....	7
Bölüm II: İlgili Alanyazın.....	8
Eğitimde Modernizm ve Postmodernizm.....	8
Postmodern Eğitim Programı.....	11
Bütüncül Eğitimin Doğuşu.....	12
Bütüncül Eğitim.....	14
Denge.....	17
Kapsayıcılık.....	17
Aktarımsal öğretim.....	18
İşlemsel öğretim.....	19
Dönüşümsel öğretim.....	19
Bağlantı.....	23
Düşünce ve sezgi arasındaki bağlantı.....	24
Konular arasındaki bağlantı.....	24
Beden ve zihin arasındaki bağlantı.....	25
Ruh ile bağlantı.....	25
Bireyin kendisi ve toplum arasındaki bağlantı.....	25
Yeryüzü ile bağlantı.....	25

Bütüncül Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci Rollerine.....	26
Bütüncül Eğitim Programı .....	27
Yabancı Dil Eğitimi .....	27
Yabancı Dil Eğitiminde Post-yöntem Dönemi .....	29
Yabancı Dil Eğitimi ve Bütüncüllük.....	30
İlgili Araştırmalar.....	33
Bölüm III: Yöntem.....	39
Araştırma Deseni.....	39
Değerlendirme Modeli .....	40
Veri Kaynakları .....	43
Evren ve örneklem.....	43
Katılımcılar .....	47
Veri Toplama Teknikleri ve Araçları .....	50
Nicel veri toplama araçları .....	51
Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarı .....	51
Dil geçerliği .....	52
Kapsam geçerliği .....	53
Güvenirlilik.....	54
Yabancı dile yönelik tutum ölçeği .....	55
Dil geçerliği .....	56
Yapı geçerliği .....	57
Güvenirlilik.....	59
Bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeği (BÖEÖ) .....	59
Açımlayıcı faktör analizi .....	61
Doğrulayıcı faktör analizi.....	62
Madde-toplam puan korelasyonu .....	63
İç tutarlık .....	65
Nitel veri toplama araçları .....	65
Öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	65
Öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	66
Yarı yapılandırılmış gözlem formu.....	67
Doküman inceleme formu.....	68
Araştırma Geçerliği, Güvenirliliği ve Etik .....	69

Verilerin Analizi.....	71
Nicel verilerin analizi .....	71
Nitel verilerin analizi .....	72
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum .....	77
Araştırmanın Birinci Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular.....	77
Gözlem notlarından elde edilen bulgular .....	77
Öğrencinin değersizleştirilmesi.....	79
Tehdit .....	79
Anti-demokratik yaklaşım .....	80
Öğrenciyi aşağılama .....	81
Ders dışı problemlerle ilgilenmeme.....	82
Mekanik eğitim .....	83
Yapısal düzeltmelere verilen önem.....	83
Öğretmen merkezli öğretim .....	84
Yapısal alıştırmalar .....	85
Kelime ezberi ve dilbilgisi yapılarının tekrarı .....	86
Öğrencileri derse hazırlamadan başlama .....	87
Kontrolcü mekanizma.....	88
Notla teşvik .....	89
Olumsuz sınıf atmosferi .....	89
Sınıfta İngilizcenin yaşatılmaması.....	90
Sınıfta sessizliğin sağlanması .....	90
Sınıf ortamının kötü olması .....	91
İlgisiz, bıkmış öğrencilerin varlığı.....	91
Derse ilgiyi artıran etkinlikler .....	93
Öğrencileri derse hazırlama .....	93
Sınıfın birlikte yaptığı ve hayal kurduğu etkinliklerden mutlu olması.....	94
Okul fotoğraflarından elde edilen bulgular .....	94
Fen ve sosyal bilimler lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular .....	95
Fiziki standardizasyon .....	95
İmkânların yeterliliği ve kullanımı .....	97
Öğrenmeyi destekleyen materyal .....	101
Mesleki ve teknik anadolu lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular ...	102

Fiziki standardizasyon .....	102
İmkânların yeterliliği ve kullanımı .....	103
Öğrenmeyi destekleyen materyal .....	106
Genel anadolu lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular .....	107
Fiziki standardizasyon .....	107
İmkânların yeterliliği ve kullanımı .....	109
Öğrenmeyi destekleyen materyal .....	111
Anadolu imam hatip lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular.....	112
Fiziki standardizasyon .....	112
İmkânların yeterliliği ve kullanımı .....	114
Öğrenmeyi destekleyen materyal .....	116
Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programından elde edilen bulgular .....	118
Hedefler.....	118
Kazanımlar .....	119
Beceriler .....	120
İçerik .....	120
Öğretme-öğrenme süreci.....	120
Değerlendirme.....	121
Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi çalışma kitaplarından elde edilen bulgular.....	122
Sınav kâğıtlarından elde edilen bulgular .....	132
Mesleki teknik ve anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular.....	133
Fen ve sosyal bilimler lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular.....	134
Anadolu imam hatip lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular .....	138
Genel anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular .....	140
Araştırmanın İkinci Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular .....	143
Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular .....	143
Program sınırlılıkları.....	144
Programın bütünsel gelişime katkı sağlamaması.....	144
Gelişimci program ihtiyacı .....	149
Değerlendirme odağı.....	150

Günlük yaşama ilişkin gereksinimler .....	152
Öğretimi kısıtlandıran faktörler .....	155
Yapısal zorunluluklar.....	155
Kaynak kitaba dayalı etkinlik .....	158
Eğlenceli ve uygulamalı etkinliklerin gereği .....	160
Öğretimi keyifsizleştiren durumlar .....	161
Evrensel erdemler .....	163
Sevgi, iletişim ve saygı gereği .....	163
21. yy. insan özellikleri.....	166
Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular.....	169
Toplumsal bütünlüğün yoksunluğu.....	170
Eğitimde rekabetin doğurduğu sonuçlar .....	171
Birlik olma hissinin gereği.....	172
Sınıf bilincinin olmaması.....	175
Eğitimde standartlaşma sorunu .....	177
Mekanik eğitimin sıkıcılığı.....	177
Bireysel çabaların keyif almayı belirlemesi.....	181
Eğitimde çeşitlilik ile eğlence yönünün artırılma gereği .....	182
Standart değerlendirmenin yaşattığı sorunlar .....	190
Değerlendirmede niteliğe yer verilme ihtiyacı .....	193
Eğitimde evrenselleşme .....	195
Evrensel insani değerlere önem verilmesi .....	195
Birey olarak değer görme .....	197
Dünya görüşünün kazandırılması .....	201
Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular .....	205
Yabancı dile yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular .....	205
Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının cinsiyete göre analizinden elde edilen bulgular .....	206
Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre analizinden elde edilen bulgular .....	206
Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının bazı becerilere göre analizinden elde edilen bulgular.....	208
Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının tercih edilen çalışma türlerine göre analizinden elde edilen bulgular .....	209

Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının İngilizceyi ders dışında kullanma durumuna göre analizinden elde edilen bulgular .....	211
Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular.....	211
Bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgular.....	212
Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre analizinden elde edilen bulgular .....	212
Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre analizinden elde edilen bulgular .....	213
Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin bazı becerilere göre analizinden elde edilen bulgular.....	214
Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin tercih edilen çalışma türlerine göre analizinden elde edilen bulgular .....	215
Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin İngilizceyi ders dışında kullanma durumuna göre analizinden elde edilen bulgular .....	216
Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular.....	217
Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarından elde edilen bulgular .....	217
Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin cinsiyete göre analizinden elde edilen bulgular .....	218
Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin mesleki kıdeme göre analizinden elde edilen bulgular .....	219
Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin okul türüne göre analizinden elde edilen bulgular .....	220
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	223
Sonuç ve Tartışma.....	223
Öneriler .....	248
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	249
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	252
Kaynakça .....	253
Ekler.....	271
Ek-A: Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarının Türkçeye Uyarlanma ve Kullanım İzni .....	271
Ek-B: Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma ve Kullanım İzni .....	272
Ek-C: Anket Uygulama İzni.....	273
Ek-D: Etik Kurul Kararı.....	274
Ek-E: Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarı .....	275

Ek-F: Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği .....	280
Ek-G: Bütüncül Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	283
Ek-H: Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	284
Ek-I: Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	285
Ek-İ: Gözlem Formu .....	286
Ek-J: Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İnceleme Formu .....	288
Ek-K: Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Çalışma Kitabı İnceleme Formu.....	289
Ek-L: Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Sınav Kağıdı İnceleme Formu .....	290
Ek-M: Öğretmen Onam Formu .....	291
Ek-N: Veli Onam Formu.....	292

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Bütüncül Eğitimin Boyutları.....	16
2	Öğretimsel Yaklaşımlar: Amaç, Öğretme/Öğrenme Stratejileri, Değerlendirme Yöntemleri.....	21
3	Değerlendirme Aşamaları .....	41
4	Öğretmen Çalışma Evrenini Tanıtan Genel Bilgiler.....	43
5	Öğrenci Örneklem Grubunu Tanıtan Genel Bilgiler .....	46
6	Öğretmen Katılımcıları Tanıtan Genel Bilgiler .....	48
7	Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Kullanılan Veri Toplama Teknikleri ve Araçları .....	50
8	Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarının Dil Eşdeğerliği Çalışması-İngilizce Türkçe Formlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	53
9	Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarının Güvenirlik Çalışması- Test-tekrar Test Sonuçları.....	54
10	Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeğinin Dil Eşdeğerliği Çalışması- İngilizce Türkçe Formlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	57
11	BÖEÖ'ye İlişkin AFA Sonuçları .....	61
12	BÖEÖ'ye İlişkin Madde- Toplam Korelasyonları ve Üst %27 Grup- Alt %27 Grup Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları.....	64
13	Kodlayıcılar Arası Uyuşum Yüzdeleri .....	74
14	Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanlara Göre Dağılımı .....	119
15	Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Çalışma Kitaplarının Tema, İçerik, Etkinlik ve Değerlendirmeye Göre İncelenmesi.....	123
16	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	206
17	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Okul Türlerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları .....	207



### Tablolar Listesi (Devam)

18	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Dilsel Beceriler, Sosyal Beceriler, İletişimsel Beceriler ve Kültürel Becerilere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	208
19	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Tercih Edilen Çalışma Türlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	210
20	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının İngilizceyi Ders Dışında Kullanma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	211
21	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	212
22	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türlerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	213
23	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Dilsel Beceriler, Sosyal Beceriler, İletişimsel Beceriler ve Kültürel Becerilere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	214
24	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Tercih Edilen Çalışma Türlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	216
25	Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin İngilizceyi Ders Dışında Kullanma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	217
26	Öğretmenlerin Baskın Oldukları Öğretim Eğilimlerinin Yüzde Frekans Değerleri .....	218
27	Öğretmenlerin Öğretim Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları .....	218
28	Öğretmenlerin Öğretim Eğilimlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları .....	219
29	Öğretmenlerin Öğretim Eğilimlerinin Okul Türüne Göre Kay-Kare Testi Sonuçları.....	221

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yin&Yang Anlayışının Sınıf Ortamında Yansıması .....	17
2	Aktarımsal Öğretim .....	18
3	İşlemsel Öğretim.....	19
4	Dönüşümsel Öğretim .....	20
5	Öğretim Yaklaşımlarının Bütüncül Perspektifi.....	22
6	Bütüncül Eğitim Programı .....	24
7	Araştırmada İzlenen Yöntemsel Süreç .....	40
8	Nitel Analiz Sonucunda Ulaşılan Alt Temalar .....	75
9	Gözlem Notlarının Çözümlemesi Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar.....	78
10	Öğretmen Görüşlerinin Çözümlemesi Sonucunda Oluşturulan Tema ve Alt Temalar.....	144
11	Öğrenci Görüşlerinin Çözümlemesi Sonucunda Oluşturulan Tema ve Alt Temalar.....	170

## Fotoğraf Listesi

Fotoğraf Numarası	Başlık	Sayfa
1	F1sınıfı .....	95
2	F2 sınıfı .....	95
3	F1 sınıfı .....	96
4	F2 sınıfı .....	96
5	Okul bahçesi .....	97
6	Okul bahçesi .....	97
7	Okul kantini .....	98
8	Okul kantini .....	98
9	F1 sınıfı .....	99
10	F2 sınıfı .....	99
11	F1 sınıfı .....	100
12	F2 sınıfı .....	100
13	F1 sınıfı .....	101
14	F2 sınıfı .....	101
15	M1 sınıfı.....	102
16	M2 sınıfı.....	102
17	M1 sınıfı.....	103
18	M2 sınıfı.....	103
19	M1 sınıfı.....	104
20	M2 sınıfı.....	104
21	M2 sınıfı.....	104
22	M2 sınıfı.....	105
23	M1 sınıfı.....	105
24	M2 sınıfı.....	106
25	M1 sınıfı.....	106

26	İngilizce kulüp panosu .....	107
27	A1 sınıfı .....	107
28	A2 sınıfı .....	108
29	A1 sınıfı .....	108
30	A1 sınıfı .....	109
31	A2 sınıfı .....	109
32	A1 sınıfı .....	110
33	A2 sınıfı .....	110
34	Okul koridoru.....	111
35	A1 sınıfı .....	111
36	A2 sınıfı .....	112
37	İ1 sınıfı.....	112
38	İ2 sınıfı.....	113
39	İ1 sınıfı.....	113
40	İ2 sınıfı.....	114
41	İ1 sınıfı.....	114
42	İ2 sınıfı.....	115
43	Okul koridoru.....	115
44	Okul koridoru.....	116
45	İ1 sınıfı.....	116
46	İ2 sınıfı.....	117
47	Mesleki teknik ve anadolu lisesi sınav kâğıdı .....	133
48	Mesleki teknik ve anadolu lisesi sınav kâğıdı .....	133
49	Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kağıdı .....	134
50	Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kağıdı .....	135
51	Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kağıdı .....	135
52	Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kağıdı .....	136

53	Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kağıdı .....	136
54	Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kağıdı .....	137
55	Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı .....	138
56	Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı .....	138
57	Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı .....	139
58	Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı .....	139
59	Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı.....	140
60	Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı.....	141
61	Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı.....	141
62	Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı.....	142
63	Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı.....	142

## Bölüm I: Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Modernleşme sürecinde insanlar, modern uygarlığın en büyük kazanımı olarak görülen bireyciliğin sonucu olarak, kimilerine göre insanın kozmik bütünlükten kopması, “Dünyanın büyüünün çözülmesi” olarak adlandırılan bir süreçle karşı karşıya kalmışlardır (Göktürk ve Günalan, 2006). Genel anlamda insanlar, toplumda ve mesleki açıdan maddi kazançlar elde etmek adına orantısızca belli bir alana kanalize olarak yaşamın bütünlüğünü kaçırmakta ve sahip oldukları potansiyelin farkında olmamaktadırlar (Santwani, 2015). Bu doğrultuda, modern öğretim kurumlarında “akademik bilgiye ulaşma” yetisiyle yaşama atılıp bir meslek sahibi olan modern insanın meslek sahibi olması ve ciddi paralar kazanması mümkündür; fakat insanın mesleğini insana hizmet ve insanî olanı yüceltmek amacıyla yapıp yapmayacağı konusunda şüphe duyulmaktadır (Gözütok, 2011). Tarihsel olarak eğitim, modernitenin büyük anlatılarının bir aracı olarak görülmüş ve bu doğrultuda eğitim kuramı ve uygulaması modernite söyleminin üzerine kurulmuştur (Kızılkaya, 2014). Modern eğitim anlayışında öğretmen programı uygulamakla ve belirlenen doğrultuda bilgi aktarımını sağlamakla sınırlandırılmış; öğrenciler statükonun devamını sağlama amacıyla rasyonel eğitimden geçen birer hammadde ya da girdi olarak değerlendirilmiştir. Pozitivist, merkeziyetçi ve statükocu eğitim anlayışı, okullarda bazı sorunların yaşanmasına sebep olmuştur (Aslanargün, 2007). Öğrencilerimizin özgür ve esnek düşüncelerini, demokratik, saygılı, şefkat dolu, sosyal yönden adil olmalarını, bilimsel yöntemleri kullanmalarını sağlamak yerine, eğitim sistemimizde öğretmenlerin aktardığı kitabi bilgiler ezberletilmiştir. Böylece çekinik, taklitçi, utangaç, yaşamdan uzak ve skolastik düşünceye sahip bir nesil oluşturulmuştur (Gözütok, 2003). Bunun yanı sıra, diğer çocuklarla mukayese edilerek “yarış atı”na çevrilen çocuk, eğitimde hep birinci ve en iyi olmaya zorlanmıştır (Göktürk ve Günalan, 2006). Eğitim bu yarışta öğrenmeye yoğunlaşmak yerine bir sürü sınav ve zorluğa yoğunlaşmıştır. Öğretmen ve öğrenciler artık ortalıkta hareket eden nesnelere olmaktan öte yaptıkları işte gerçekten kendilerini canlı hissetmeye ve ruhlarını doyurmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Miller,

2000). Eğitimciler olarak bizler öncelikle öğrencilerimizde zihinsel ve yaratıcı becerilerin gelişmesine odaklanmaktayız; ancak öğrencilerimizin sadece zihinsel değil sosyal ve duygusal varlıklar olduklarını ve bu boyutların öğrenmeyi doğrudan etkilediğini aklımızdan çıkarmamalıyız (Ambrosa ve diğerleri, 2010).

Öğretmenlerimizde, öğrencilerimizde ve vatandaşlarımızda yaratıcılığın, hayal gücünün, estetik duyarlılığın, çevresel bağlantıların, otobiyografik duyarlılığın, manevi farkındalığın, duygusal olgunluğun ve öğrenme tutkusunun kaybolması herkesi gerçekten korkutmalıdır (Slattery, 2006).

Modern okullarda görülen anomalilerin, çatışmaların, ihmallerin ve yetki kümeleşmesinin giderilmesine dayalı olarak postmodern paradigmanın savunduğu eğitim anlayışı oluşturulmuştur (Aslanargün, 2007). Postmodern eğitim anlayışı, hem toplumsal değişimlere katkı sağlar hem de bireylerin kendini fark etmesine odaklanır. Bu anlayışla eğitim kurumları, salt bilgi aktarımı yapan bir yer değil, bireylerin öznelliğine katkı sağlayan ve onları bu doğrultuda eğiten yerlerdir (Kahraman, 2015). Postmodernizmin görünür bir işareti de bütüncüllüktür (Sanders, 1991/1992). Bütünlük sağlandığında bireyin kendini gerçekleştirme amacına yönelik olmak üzere eğitimde, toplumda ve ekonomik yapıda dönüşüm gerçekleşecektir (Kaigama ve Audu, 2014). Bireyin fiziksel, sosyal, duygusal, ekonomik vb. ayrı ayrı alanlara bölünmesinden öte bütüncül bir perspektifte ele alınması zorunlu hale gelmiştir (Santwani, 2015). Buradan hareketle okuma, yazma, matematik gibi sadece akademik becerilere odaklanan eğitim sistemini dünya barışı ve farklılıkları kapsayan bir eğitim sistemi oluşturmaya doğru geliştirmek kaçınılmaz bir durumdur (Kaigama ve Audu, 2014). Modern dünyanın gerektirdiği akademik yetiler elbette geliştirilmelidir; ancak bundan daha fazlasına ihtiyaç vardır. Gençlerin eğitilmesi yaratıcılığın, şefkatin, merakın, ahlaki ve estetik duyarlılığın, eleştirel düşünme becerilerinin, demokrasiye katılımın, bir diğer deyişle, bütünlüğün ortaya çıkması anlamına gelmektedir (Venugopal, 2009).

Bütüncül bir yaşam, ‘yaş, ırk, din, ırk, sosyal sınıf, mezhep’ gibi bloklarla ya da fiziksel, duygusal, sosyal, ekonomik, manevi vb. alanlarda bölünmeler olmaksızın yaşamın kendi bütünlüğü içinde görülmesi’ olarak ele alınır (Santwani, 2015). Dünyadaki eğitim sistemlerinde öğrencilerin çok yönlü vatandaşlar olarak yetişmeleri amaçlanmakta ve yaratıcı düşünen, problem çözme becerilerine sahip, özgürce düşünebilen ve yenilikçi bireyler olmaları gibi pek çok niteliğe odaklanılmaktadır (Iyer, 2015). Globalleşen dünyada bölünmüş içerik anlayışından disiplinlerarası ve çoklu-disiplin anlayışına; öğretmen-merkezli öğretimden demokratik, katılımcı ve etkileşimli

öğrenmeye; içerik odaklı öğretimden bütüncül öğretme/öğrenme döngüsüne; salt bilgiden dönüştürmeye; akademik mükemmellikten karakter oluşumuna, kişilik gelişimine ve ahlaki mükemmelliğe doğru ilerleyen bütüncül eğitimle niteliğin yakalanacağı anlaşılmıştır (Kaigama ve Audu, 2014). Bütüncül öğrenme anlayışında mekanik eğitim anlayışının tam aksine karşılaştırma yapılmadan herkesin kazandığı bir kültür oluşturmak önemlidir. Öğrenmeye yönelik bakış açısı da bütüncül öğrenme ile değişmiştir (Nava, 2001). Bu bağlamda bütüncül eğitim farklı insanlar, gruplar ve dünyayla bağlantılı olarak ve uyumlu ilişkiler aracılığıyla bireyin kendini fark etmesine, kendini gerçekleştirmesine yönelik yolculuğunda ‘öğrenmeyi öğrenme’ ya da ‘yaşam boyu öğrenme’ üzerine temellenir (Santwani, 2015).

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi de geleneksel anlayıştaki eğitimin genelinde yaygınlaşmış bölünme ve parçalanmadan dolayı zarar görmüştür. Bu kapsamda, yabancı dil öğretmenlerinden geleneksel olarak dilbilgisi öğretim anlayışına göre öğretmeleri beklenmiştir (Danesi, 2003’ten Akt. Charles, 2012). Yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim yaklaşımı, dilin küçük parçalardan daha geniş yapılara doğru hiyerarşik bir düzen içinde öğretilmesini öngörmektedir (Liu, 2013). Yaşanan bölünmüşlük, öğrenenlerin kapsanmasına, sahip olabilecekleri eşit şartlara ve esnekliğe yönelik tehdit oluşturmuştur (Banegas, 2014). Yabancı dil öğrenme ortamlarında dilsel yetilerin bölünmüşlüğe uğraması ve eksik kalması sonucunda yabancı dilde üretim anlamında sadece dilbilgisel üretimin yapılması kabul edilemez (Phakiti, 2006). Diğer bir deyişle, dil sadece bölünmüş ve izole edilmiş kelime yapılarının cümle haline getirilmesi anlamına gelmez (Rosa, 2007). Dili kullanan bir kişiyi temelde ilgilendiren kısım, dünyaya ilişkin anlam çıkarabilmesidir (Seet ve Chang, 2008).

Türkiye bağlamında ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde yabancı dil dersleri verilmesine rağmen, gelmiş olunan noktada henüz bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığı mevcut eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yetersiz olduğunu göstermektedir (Can ve Işık-Can, 2014). İngilizce öğretme/öğrenmede yeni bir anlayış oluşturmak ve mevcut durumu iyileştirmek amacıyla 2013 yılında ilköğretim İngilizce programlarında güncelleme yapılmış ve eski programda yaşanan aksaklıkların dikkate alınarak güncellendiği yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Babacan, 2013; Alkan ve Arslan, 2014; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın, 2014). İngilizce ortaöğretim programı ile ilgili yapılan araştırmalar ise programın yetersiz olduğuna ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemelere gidilmesi gerektiğine ilişkin bazı tespitlerde bulunmuştur. Araştırmalarda Türkiye’de yabancı dil



öğretiminin gerçek yaşamla ilgisiz olması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi, program öğelerinin öğrenci ve öğretmenler tarafından anlamlı bulunmaması, İngilizce öğrenmenin öğrencilere sevdirelemediği, dil öğretiminde duyuşsal boyutun ihmal edildiği gibi bir takım sorunlardan söz edilmektedir (Bağçeci, 2004; Anbarlı Kırkız, 2010; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012; Paker, 2012). Mevcut İngilizce öğretimine ilişkin yapılan ulusal ihtiyaç analizinde İngilizce ders kitabı ve programın öğrenci ilgi, ihtiyaçlarına göre olmadığı; öğrencilerin 6. sınıftan sonra derse karşı işe yararlık duygusu taşımadıkları ve ilgi duymadıkları; yıldan yıla İngilizce dersinden uzaklaştıkları; İngilizceyi konuşup anlamakta başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (TEPAV, 2014).

Geleneksel dil eğitim anlayışında fiziksel ve duygusal yönlerin bilişsel alandan farklı olduğunun düşünülmesi 'zihnin eğitilmesi'nin temele alındığı geleneksel dilbilgisi-çeviri modeline değer verilmekte ve bugün bu değişime karşı direnç gösterilmektedir (Savignon, 2007). Yabancı dil öğretimindeki öğretim yöntemlerinin toplu öğretim ve öğrenmeye dayalı temellendirilmesi, sadece belirli alanlara odaklanması nedeniyle bu konudaki ihtiyaç hiçbir zaman giderilmemiştir (Brown, 2002). İngilizcenin küresel bir dil olması ile yabancı dil öğretmenin her zaman pek çok zorlukla mücadele etme durumunda olması, dil öğretiminde bütüncül yaklaşıma dayalı yenilikçi programların oluşturulmasına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Singireddy, 2014). Günümüzde İngilizce öğretiminde en uygun ve uygulanabilir yaklaşımın bütünleştirilmiş yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğrenci merkezli yaklaşım temel alınmalı ve hem ürün odaklı hem de süreç odaklı yaklaşımlardan yararlanılmalıdır (Nunan, 1988). Dil öğrenmede bütüncül anlayış ile dili bütün kılan becerilerin birbiriyle entegre olarak ele alınması ve öğretim sürecinde akademik alanın yanı sıra öğrencilerin birey olarak sahip oldukları psikolojik, duygusal, gelişimsel ihtiyaçlara da programda ve program dışı etkinliklerde odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır (Myers ve Hilliard, 1997). Bütüncül dil anlayışı, geleneksel dil öğretiminin bireylere yaşatmış olduğu parçalanmalara ve bölünmelere karşın, dili anlam ve yapı bütünlüğünde bölünmez bir sistem olarak ele alan öğretimsel bir temeldir. Yabancı dil öğretme/öğrenme sürecinde hem dilin hem de bireyin bütünlüğünü sağlamanın gerekliliği doğrultusunda yabancı dil eğitiminin bütüncül eğitime göre değerlendirilmesinin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Türkiye bağlamında bütüncül eğitim ile ilgili yürütülen araştırmaların (Özdaş ve diğerleri, 2014; Gültekin,

Merç ve Ciğerci, 2012; Gültekin, Ciğerci ve Merç, 2013) oldukça az sayıda olması ve yabancı dil eğitimi boyutunda bütüncül eğitime göre bir değerlendirme çalışmasının yürütülmemesi, mevcut yabancı dil eğitiminin bütüncül eğitime dayalı olarak değerlendirilmesinin gerekli olduğu kanısını oluşturmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, 9. sınıf düzeyinde uygulanan İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitim çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

#### **Araştırmanın alt amaçları:**

1. Sınıflarda uygulanan İngilizce öğretme/öğrenme süreci ve kullanılan öğretim materyalleri ile halen uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitim ilkelerine göre uygunluğu nasıldır?
2. Mevcut 9. sınıf İngilizce eğitimi bütüncül eğitime göre öğrenci ve İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
3. 9. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları nasıldır?
4. 9. sınıf öğrencilerinin bütüncül öğrenme eğilimleri nasıldır?
5. Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim eğilimleri nasıldır?

### **Araştırmanın Önemi**

21. yy.'ın vurguladığı temalar içerisinde eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, çevresel okuryazarlık, toplumsal okuryazarlık, iletişim ve işbirliği içinde çalışma, yaratıcılık ve yenilikçilik, sağlık bilincine sahip olma gibi beceriler ile donanmış ve küresel farkındalık kazanmış bir toplum olmayı başarmak yer almaktadır. İçine kapanık bir toplum olarak kalamayacağımız gerçeği ile içinde bulunduğumuz evreni daha iyi algılayabilmemiz ve evrene kendimizi daha iyi anlatabilmemiz adına İngilizceyi kullanmaya, bu dilde düşünmeye ve üretmeye mecburuz. İngilizce'de geleneksel işleyişin ötesinde özgün kullanım ise ancak İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi ile mümkündür. Geleneksel, yüzeysel bir aktarım şekli ile İngilizcenin öğrenilemeyeceği gerçeği dikkate alındığında ana dilde özgün ürünlerin ortaya çıkması gibi yabancı dilde derinleşebilmenin, dili hissetmenin ve etkili kullanmanın gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dille bir dünya inşa edildiği

günümüz dünyasında, yüzeysel bir yabancı dil öğretimi ile ancak kendimize yabancı bir dünya inşa etmiş oluruz. Yabancı dil öğretimi ile Türkiye, geleceğine yönelik dünyanın sınırlarını belirleyecekse, bütüncül bir anlayışa gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmada incelenmek üzere ele alınan araştırma sorularında da belirtildiği üzere, bu araştırmada İngilizce öğretme ve öğrenme süreci bütüncül eğitim çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretme-öğrenme boyutlarının araştırılmasında paydaş gruplardan hem 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin hem de İngilizce öğretmenlerinin bütüncül eğitim çerçevesinde yapılan değerlendirmede birer katılımcı olarak yer almaları ile araştırmada bütünsel bir anlayışla değerlendirmeye önem verilmiştir. Araştırmada hem öğrenci hem de öğretmenlerden sağlanan verilerden yararlanılmıştır; bu durum araştırmada öğretme-öğrenme boyutlarının bir bütün olarak incelenmesi, resmin bütününe görülmesine olanak tanımıştır. Bununla birlikte, 9. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen İngilizce eğitim sürecinin bütüncül eğitime göre değerlendirilmesinin ortaöğretim düzeyinde yapılacak yenilik ve iyileştirmelere zemin oluşturacağı düşünülmüştür. Bu anlamda araştırma sonucunda elde edilen bulgular, eğitimde yürütülen uygulamaları zenginleştirecektir. Ayrıca bütüncül eğitim ile ilgili yurt içi alanyazında oldukça az çalışmanın (Özdaş ve diğerleri, 2014; Gültekin, Merç ve Cığerci, 2012; Gültekin, Cığerci ve Merç, 2013) yapılmış olması ve bu araştırmada bütüncül eğitimin karma araştırma yöntemine dayalı yürütülmesi ile araştırmanın Türkiye’de öncü niteliği taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın karma araştırma yöntemine dayalı tasarlanmış olması, özellikle veri toplama sürecinde verilerin çeşitli açılardan toplanmasına olanak tanıyarak araştırmayı daha demokratik, etkileşimsel, bağlamsal ve yansıtıcı kılmıştır. Bununla birlikte, araştırmada nicel verilerin toplanması boyutunda öğrenciler için yabancı dile yönelik tutum ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanmasının, bütüncül öğrenme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesinin ve öğretmenler için ise öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarının Türkçe’ye uyarlanmış olmasının alanyazında bütüncül eğitim ile ilgili yapılacak araştırmalara bütüncül öğretme/öğrenme boyutlarını değerlendirme imkânı tanınması bakımından önemlidir. Araştırmanın konusu, çalışılan düzey itibarıyla yapılacak araştırmalara zemin hazırlaması, araştırmanın öğretme/öğrenme boyutları açısından ele alınması, araştırmada seçilen yöntemin doğası gereği katılımcıların/paydaşların görüşlerine birden fazla yola başvurarak mevcut durumun değerlendirilmesi ve bütüncül öğretme/öğrenme boyutlarına ilişkin veri

toplama araçlarının alana kazandırılması bakımından bu araştırmanın yapılması önemli görülmüştür.

### **Sayıtlar**

Katılımcılar, verilerin toplanma süresinde samimi ve içtenlikle görüşlerini bildirmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın araştırmacının bulunduğu ilde yapılması, araştırma kapsamında Provus'un program değerlendirme modelinin program tasarısı basamağının yürütülmesi ve araştırma kapsamında yer alan bir okul türünün milli eğitimin hazırladığı kaynak kitap yerine yabancı kaynaklı kitap kullanıyor olması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

### **Tanımlar**

**Bütüncül eğitim:** Bireyin bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal, estetik ve ruhani gibi pek çok yönde gelişimini destekleyerek bir bütün olmasını temele alan bir anlayıştır (Miller, 2005).

### **Kısaltmalar**

**TEPAV:** Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

**BÖEÖ:** Bütüncül Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

## Bölüm II: İlgili Alanyazın

Bu bölümde bütüncül eğitim ve yabancı dil eğitimi ile ilgili kuramsal çerçeveye, yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### Eğitimde Modernizm ve Postmodernizm

Descartes'dan Aydınlanma Dönemi ve sonrasına kadar modernizmin kuramsal söylemi, bilgi ve toplumun gelişmesinde akli savunmasıdır. Modern dünyada bireyselleşme, sanayileşme, kültürel farklılaşma, sekülerleşme, metalaşma, kentleşme, bürokratikleşme ve akılcılaştırma gibi süreçler yer almaktadır (Best ve Kellner, 1991). Modernizmin deneyciliği temele alması ile nesnellik ya da bilimsel açıklamalar öncelik kazanmış ve yaşamı oluşturan diğer boyutlar- ruhanilik gibi- yok sayılmıştır. Bilimsel açıklamaları ve bilgiyi kutsayan aydınlanma düşüncesi uzun süre hâkim olmuştur (Hossain ve Karim, 2013). Modernizmle otobiyografi, etnografi, fenemoloji, ruhanilik, mistik gelenekler, ekümenik ve anlatsal araştırmaların önemi azaltılmıştır. Bilindiği gibi modernizm, niceliksel bir yer ve zaman anlayışında sabitlenip geçmiş yaşantıların hatırlanmasına izin vermeyerek ve evrensel konuların geleceği etkilemede yetersiz olduklarını vurgulayarak bireyin yalnızlaşmasına sebep olmuştur (Slattery, 2006). Orta çağın dogmatik paradigması ve yakın geçmişteki bilimsel anlayış, eğitimin yapısını da bu çerçevede şekillendirmiştir. Mekanik eğitim paradigması, 18. ve 19. yy. fabrika modeline dayalı oluşturulmuştur. Bu modelde, bir insanı eğitmek, bir ürün üretmeye benzemektedir (Nava, 2001). Bu anlayışla “iyi bir fabrika işçisi” gibi iyi bir öğrenci üretilebileceğini söylemek mümkündür ki burada vurgulanan “iyi” kavramı, kişinin kendisini “iyi bir birey” olarak geliştirmesi anlamında değildir; aksine öne sürülen sürece sadık kalarak itaat eden, sistemi bozmayan “iyi” öğrencilerin yetiştirilmesidir (Doll, 1993). Tıpkı bir fabrikadaki ürünlerin aynı aşamadan belli bir sırada geçmesi gibi, öğrenciler öğrenme sürecinde benzer aşamalardan geçerler. Fabrikadaki işçiler, belli bir takvime göre çalışır, yönergeleri takip eder, aynı ölçüte göre değerlendirilir ve performansa göre cezalandırılır ya da ödüllendirilir (Nava, 2001). Benzer şekilde eğitim alanında benimsenen paradigmanın etkisi altında standartların, sınavların ve dolayısıyla yarışın yer aldığı bir okul imajı oluşturulmuş, öğrencilere kuramsal bilgilerin verilmesinin önemli ve bunun ötesindekilerin ise gereksiz olduğu mesajı verilmiştir (Sadker, Sadker, Zittleman, 2008). Oysa ön yaşantıların ve çeşitliliklerin tam anlamıyla dikkate alınmadan önceden belirlenmiş standart amaçlar üzerine kurulmuş bir eğitim

sistemi içinde öğrenenleri zorlamak, öğrenenlerin yorum yapma, yansıtma ve kendini geliştirme ihtimalini yok saymaktadır (Varbelow, 2012). Newton-Kartezyen paradigmasının hâkim olduğu mekanik eğitim anlayışında, öğrenenlerin kendi başlarına bir şeyler öğrenemeyeceği, sadece belirli özellikler taşıyanların öğrenebileceği, tüm öğrenenlerin aynı hızda öğrendikleri, eğitimde yapılan karşılaştırmaların kazanan ve kaybeden grupları saptamada iyi birer araç olduğu yönünde varsayımlar yer almaktadır (Nava, 2001). Bu sistem içinde pek çok öğretmen, öğrencileri için faydalı olduğuna inanarak bilişsel düzeyde başarı ile ilgili olan her şeye birincil düzeyde önem verdiklerini, standart düzeyde başarı getirmeyen etkinlikleri ise boş uğraşlar olarak düşündüklerini dile getirmiştir (Sadker, Sadker, Zittleman, 2008). Öğretim ise, bilimsel yöntem şemsiyesi altında mesleğin sadece teknik yönlerine dayanmakta ve davranışçı yöntemler ile desteklenmektedir. Bilgi aktarım sistemi ile öğretme/öğrenmede önemli rol üstelenen duyuşsal boyut ihmal edilmektedir. Bu anlayışla okullar, var olan sosyal yapıyı yeniden düzenlemektedir (Boboc, 2012). Sosyal düzende etkili olan anlayışla öğrenenler, okuldaki programlı etkinliklerin yanı sıra, ebeveynlerin oluşturdukları hareketli programlara uymak zorunda kalmaktadırlar. Bu yaşam biçimi içinde eğitimin amacı da çocuklarımızın küresel ekonomide söz sahibi olma yarışına hazırlanmalarını sağlamaktır (Miller, 2000). Teneffüse dahi çıkmadan öğrencilerin dersle ilgili bir şeylerle uğraştığı, günlük olarak verilen bir yığın çalışma kâğıdının yer aldığı ve öğretmenlerin öğrencilerden sürekli olarak bir şeyler talep ettikleri günümüz eğitim sahnesinde gerçekleştirilen uygulamalar da sıradan ve beklenen düzeyde kalmıştır (Sadker, Sadker ve Zittleman, 2008). Bununla birlikte dar bir zihniyet, kalıplaşmış karar mekanizması, işe yaramayan yapılar, lineer planlama, değişen ihtiyaçlara cevap verememe, insani duyguları feda etme ve toplumun anlamlı hislerini kaybetmesi gibi modernizmin endişe verici özellikleri de gittikçe artan bir şekilde karşımıza çıkmıştır (Koo Hok-chun, 2002). Modernizmin yeniçağ insanlığı açısından yetersiz kalması, fazlasıyla sınırlandırmalar, çelişkiler ve anormallikler yaşatması ile eğitimde hızla bir düşüşe geçilmiştir (Nava, 2001). Yenileşme ve küreselleşme dönemindeki toplumun gerektirdiği bilgi ihtiyacını günümüz eğitim sistemi karşılamakta yetersizdir. Öğrencilerin topluma katkı sağlayacak bağımsız bireyler olma kılıfı altında okullarda piyasaya uygun kalıplarda yetiştirilmeleri, öğrencileri insan sermayesine indirgeyerek gerçekleştirilmektedir (Varbelow, 2012). En iyi öğrenciyi seçen ve zayıf olanları ayıklayan geleneksel öğretim stratejisine devam etmek yerine öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeyi destekleyen bir sistem benimsenmesine ihtiyaç vardır. Mevcut sistemde her

öğrenci belirlenen yeterlik seviyesine ulaştırılmaktadır; dolayısıyla da öğretmenler robotlaşmış öğrenciler üretme rolüne bürünmüştür (Pentcheva ve Shopov, 2001). Buna göre Aydınlanma'da tasarlanan yaşam tarzına aykırı olarak bugünün gerçeklerinin küreselleşme süreci içinde farklı bir içerik kazanarak farklı eklemlemelere gittiği ve modernizme atfedilenden çok daha fazlasının gerçekleşmekte olduğu anlaşılmıştır (Göka, Topçuoğlu ve Aktay, 1999).

Bilim insanları 'postmodern' dünya görüşünü toplumun hemen her alanını etkileyen bir başlangıç olarak tanımlamıştır. Postmodernizmle erkeğe, kadına ve çocuklara toplumun yüklediği roller sorgulanmış, eğitimde yeni görüşler yayılmaya, öğretmen ve okulun otoritesi sorgulanmaya başlamıştır (Miller, 2005). Günümüz eğitim anlayışının ve okullarının da bu dönemde yeniden sorgulanmasına, bir stres testinden geçirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda modern eğitim anlayışının temel dinamiklerini altüst edecek görüşler, sanayi sonrasının postmodern anlayışından doğmuştur (Kırbaçoğlu Kılıç ve Bayram, 2014). Newton fiziğine dayalı oluşturulan mekanik eğitim anlayışının aksine, postmodern anlayış Kuantum mekaniğinin görecelilik teorileri üzerine kurulmuştur (Hossain ve Karim, 2013). Postmodern teoriler ve çalışmalar ise, 1970'lerde başlamış, 1980'lerde gelişmiş ve 1990'larda postmodern dönem olarak genişlemiştir. Aslında postmodernizm, ayrılımların yaşandığı modernizm üzerinden gerçekleri gösteren bir şuur olarak tanımlanabilir (Stehr ve Mast, 2014). Postmodernizm, yaşamı bir makine olarak değil bir organizma olarak ele alır. Postmodernizm, felsefi bir hareketten öte pek çok alanda- mimari, sanat, dans, müzik, edebiyat- etkili olmuştur (Butcher ve Kritsonis, 2008). Global olarak gittikçe artan etkisiyle postmodernizm, karamsarlığı sahiplenme, bağlantıların kutsanışı, ruhanilik arayışında olma, nesnel doğrunun inkârı gibi bazı temel değerleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda, yaşamsal deneyimlerin kutsallığına açık bir anlayışa ihtiyaç olduğu, göreceliğin, evrendeki bağlantıların ve yorumsamanın önemi vurgulanmıştır (McKinney, 2003). Postmodernizmde sıklıkla vurgulanan özellikler, çoğulcu perspektifin desteklenmesi, eklektik düşünce biçiminin teşvik edilmesi ve birden fazla kültürel geleneğin unsurları bağlamında farklı bakış açıları üzerine dikkat çekilmesidir (Leicester, 2000). Modernizmin tek tip birey yetiştirme anlayışı karşısında postmodernizm çoğulculuk, kültürel görecelilik, kişiliğin özerkliği, problem çözme, iletişim becerileri gibi söylemleri temele almaktadır (Kırbaçoğlu Kılıç ve Bayram, 2014). Modernizmde yalnızlaşan bireye bir tepki olarak postmodernizmde, dünya ve

bizim dışımızda yaşayan canlılar ile bağlantılı olduğumuz, toplum bilincinin gereği ve çeşitliliğin insan mozaiğinin bir parçası olarak görülmesi vurgulanmıştır (McKinney, 2003). Postmodernizmin resmettiği birey profili, empati kurma, değişimlere ayak uydurma, olumlu özbenlik algısı, özgüven, motivasyon, otokontrol gibi nitelikleri barındırmaktadır (Kırbaçoğlu Kılıç ve Bayram, 2014).

Postmodern eğitim anlayışı üst düzey düşünme, araştırma, öğrenmede işbirliği, farklılaştırılmış öğretim, toplumsal hizmet çalışmaları ve karakter eğitimi temalarını barındırmaktadır (Rajshree, 2012). Usher ve Edwards (1994:211-212), postmodern bir eğitim sistemi oluşturmaya yönelik bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlar şu şekildedir:

- Eğitimde amaçlar ve süreç, dolayısıyla da örgütsel yapılar, eğitim programı, yöntemler ve paydaşlar bakımından çeşitlilik olmalıdır.
- Eğitim, geniş ölçekli toplum mühendisliğini bir aracı ya da toplumu yeniden üreten bir vasıta olarak işlev göstermemelidir. Yer ve zaman bakımından sınırlandırılmamalıdır.
- Eğitim standardize programa, teknikleştirilmiş öğretim yöntemlerine, rasyonalizmin gönderdiği evrensel ‘mesajlara’ ve tekdüze uygulamalarca kısıtlandırılmamalıdır.
- Post modern dünyada eğitim, kültürel anlamda farklı öğrenmelere katılmayı gerektirir.
- Post modern dünyada eğitim, sınırların gevşetilmesi ve merkezlesizleştirme ile göze çarpmalıdır.

Eğitim alanında postmodernizmin oluşturduğu eleştirel perspektif, eğitimsel içeriğe, bilgiye, okula ve eğitim programına dair yeni açıklamalar sağlamıştır. Böylelikle postmodernizm, bilginin tüm kısıtlamalarını, standartlarını ve sınırlarını sorgulayarak yeni bir biçim kazandırmıştır (Hossieni ve Khalili, 2011).

### **Postmodern Eğitim Programı**

Eğitimde postmodern perspektifin yansıması olarak, eğitim programı ‘takip edilmesi gereken bir ders’ değildir, bilakis kişinin kendini dönüştürmesi için bir yoldur. Yaratıcı ve dönüşümsel özellik taşıyan bir program, bilim ile estetiği birleştirerek eklektik bir anlayışta olmalıdır (Doll, 1993). Postmodernist düşünce, öğrenmede varılacak yere değil öğrenme yolculuğuna odaklanır ve öğrenme de çoklu bağlantılar aracılığıyla gelişir (Butcher ve Kritsonis, 2008). Postmodern dönemde programlar teknolojiyle insanı, var olanla keşfedileni ve ciddiyetle eğlenceyi bütünleştirerek çok yönlü özellik taşımaktadır (Doll, 1993). Modernizmin mekanik doğasının aksine postmodernizm esnek, organik ve etkileşimlidir. Bu sebeple, eğitimsel problemlerin çözümünde basit doğrusal çözümler aramaz (Cheng-Man Lau, 2001). Modern toplumda eğitim, öncelikle insan dürtüleri üzerine rasyonel disiplin uygulamayı amaçlamıştır;



böylelikle bireyler iyi kurulmuş politik ve ekonomik düzen içindeki rolünü oynayabilecektir. Postmodernizmin ayırıcı özelliklerinden biri, bu tarz bir disiplin ve yönetimde kişisel ve kültürel direnci hesaba katmasıdır (Miller, 2005). Postmodern eğitim anlayışında eklektik, ekümenik (birlik) ve kapsayıcı olma gibi özelliklerden belki de çıkarılabilecek ilk ve en önemli ders, programda belirli grupların menfaatini gözetmemektir. Programları, tekil bir anlayış ile hazırlamak yerine saygıya, şefkate, adalete, işbirliğine, yansıtıcılığa, kapsayıcı ve bütüncül bir anlayışa yer verilmelidir (Slattery, 2006). Demokrasi, hoşgörü, farklılığa saygı, ötekini anlama çabası, gerçeği ve metni anlamlandırmada dilbilimsel ve kültürel yapının önemi, benliğin gelişen bir süreç olduğu ve insan tarafından inşa edildiğinin kavranılması gibi postmodern vurgular, eğitim programı öğelerinin zenginleştirilmesine felsefi bir kaynak niteliğindedir (Aydın, 2006). Postmodern anlayışla oluşturulan bir eğitim programı ve amaçları, yaşamın kendisine ve kültüre dayanmaktadır. Geçmiş, şimdiyi ve geleceği tüm boyutlarıyla ele almaktadır (Jin ve Li, 2011). Eğitim programında yer alan amaçlar, öğrenenlerin farklı açılardan gelişimlerini destekler nitelikte olmalıdır. Programın farklı boyutları birbiriyle ve öğrenenle bağlantılı olmalıdır. Postmodernist eğitim düşüncesi ile çeşitli toplumların değerleri ve gelenekleri kabul edilir, farklılıklara ve olağandışılığa değer verilir (Butcher ve Kritsonis, 2008). Belirsizliklerin, değişikliklerin, esnekliğin yaşandığı bu dönemde eğitimcilerin program geliştirmede temel meseleleri aydınlatacak teorik çerçeveye ihtiyaçları vardır. Programdaki karmaşık değişimleri anlamak için sosyal, ekonomik, politik ve tarihi analizler ve inançlar, hayaller ve tutkular arasındaki bağlantılar işletilmelidir (Cheng-Man Lau, 2001). Postmodern eğitimcilerin artık ezbere ve terimlere dayalı öğretim yapması beklenemez. Öğrencilerin kendilerini ve olaylara ilişkin yansıtımlar yapabildikleri otobiyografik yansıtımlar yapılmalıdır. Programlarda çok kültürlü tartışmalara, öğrencilerin beden, ruh ve evren bütünlüğünde olabilecekleri estetik ve bütüncül araştırmalara, ekolojik sürdürülebilirliğe ilişkin çalışmalara yer verilmelidir (Marsh, 2004). 21. yy.'da yeni paradigmaya dayalı bilimsel anlayış, 19. yy.'ın şemalarını yıkan ve bilim insanlarının daha geniş perspektifte bilgiye sahip olmalarını gerektiren alanlar yaratacaktır. Günümüzün yeni paradigması insancıl, kültürel, sistematik ve bütüncül temellere dayanmalıdır (Cynarski, 2014).

### **Bütüncül Eğitimin Doğuşu**

1990'ların ortasından bu yana sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların çoğu, pozitivistin ve nesnellüğün etrafında dönüp dolaşmış ve kapsayıcı bir anlayış

gereksiz görülmüştür (Hanson, 2014). Dünyaya bakışımız bilimsel materyalist şeklinde oldukça, tek gerçeğin bilimsel yöntemle anlayabildiğimiz fiziksel gerçek olduğu sanısı içinde olmamız olağandır. Daha çok maddeye sahip oldukça kendimizi daha mutlu hissedeceğimizi düşünmekteyiz; oysa fazlasıyla maddeye sahip olan pek çok kişi kendini eksik hissetmektedir (Miller, 2007). Yaşanan bu durumun sonuçları itibariyle özellikle pozitivizm ve nesnellik teorilerinin konu dışında tutulmasına ihtiyaç doğmuştur (Hanson, 2014). Baskın kültürün savunucusu modern eğitim, çocukları ve gençleri insan olarak ele almak yerine sosyalleştirilmiş birer hayvan, programlanmış birer bilgisayar, kullanılmak üzere oluşturulmuş bir ürün ve bunun gibi pek çok biçimde ele almıştır (Sloan, 2005). Her şeyin ölçüldüğü, etiketlendiği ya da uygun standartlara göre yeniden düzenlendiği kültür, dünyada yaygınlaşmış ve global monokültürün oluşmasına sebep olmuştur. Modern eğitim sistemi, gençlerin bilgiye ulaşması için eğitilmesini, erdemden yoksun bilgi edinmelerini, ahlaki düşünce eksikliği içinde gerçekleri bilmelerini desteklemiştir (Miller, 2006). Eğitim sürecinin yalnızca dar bir disiplin çerçevesinde temellendirilmesi, bölünmelere dayalı bir bilincin oluşmasına yol açmıştır ve ruhani değerlerin kaybına, ahlakın çöküşüne, yaklaşan ekolojik felaketlere yönelik gerekli müdahalelerin yapılmasına engel olmuştur (Yampolskaya, 2015). Bölünmüşlükler ile ekolojik tahribat yaşanmakta, çevremizdeki güvensizliğin yanı sıra kendimize ve yakınlarımıza zarar vererek sosyal parçalanma yaşanmaktadır. İnsanlar birbirlerinden bağımsız ve toplumdaki kopuk hissetmekte, çoğumuz kendimizi vücudumuzdan ve kalbimizden yabancılaşmış olarak bulmaktayız, derinlerdeki anlam ve sevgileri terk ettiğimiz zihinlerimizle yaşamaktayız (Miller, 2007). Çocuklarımızın bu anlayışta bir eğitime maruz bırakılmaları ile hisler güçsüzleştirilmiş, düşünceleri sığlaştırılmış, bedensel ve duygusal sağlığı sarsılmış, özgür, kendine güvenen, sevgi dolu bireyler yok olmuştur (Sloan, 2005). Eğitimi nitelikli hale getirmek, bireyleri bütün olarak geliştirmek ve toplumu dönüştürmek adına bölünmüşlüklerden, araçsallıktan ve faydacılıktan uzaklaşarak daha bütüncül bir anlayışa gidilmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Kaigama ve Audu, 2014). Bu durumun aciliyeti ve yeni bir eğitim anlayışına ciddi anlamda ihtiyaç duyulması, kapsayıcılık özelliği ön plana çıkan bütüncül eğitimin doğuşuna ve gelişmesine temel oluşturmuştur. Artık eğitim modelimiz, bilimsel-sanayi paradigma anlayışından bütüncül anlayışın temeli olan sürdürülebilir ve bütünleyici paradigmaya doğru geçmektedir (Nava, 2001). Bütüncüllük, pozitivizmin ve mekanik düşüncenin uygulamalarının sorgulanması gerektiğini önermektedir (Hanson, 2014).

Bütüncül eğitim anlayışı, 1990'ların başlarında değişen dünya paradigması ve küresel anlamda eğitim alanındaki eylemler ile ortaya çıkmıştır. Bütüncül eğitimin ortaya çıkmasında dinamik, karmaşık, gerçekliğe açık ve bireye hassasiyet gösteren yeni bilim paradigması; kişinin iç huzurunu, ruhaniliği, evrensel kardeşliği ve barışı önceleyen daimici felsefe etkili olmuştur (Nava, 2001). Bütüncül eğitim, hümanist (Plato, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Maslow, Rogers), ilerlemeci eğitime katkı sağlayan kişilerin (Dewey ve takipçileri), kişi-ötesi düşünürlerin (Channing, Emerson, Thoreau, Ripley, Alcott, Montessori, Steiner, Krishnamurti), anarşistlerin (Ferrer), sosyal eleştirmenlerin (Paul Goodman, Jules Henry, Edgar Friedengerb, Myles Horton), radikal eleştirmenlerin (Holt, Kozol, Illich, A.S. Neill) görüş ve ilkelerini kapsamaktadır (Rudge, 2008).

Bütüncül eğitim hareketi, 1960-1970'lerin entelektüel ve kültürel huzursuzluğun sonucunda oluşan bir anlayıştır (Miller, 2005). Bütüncül eğitim, öğrencileri modern dünyada 'eğitim' diye adlandırdığımız davranışçı yönetim boyunduruğundaki otoriter sistemden kurtarmayı amaçlar (Venugopal, 2009). Bu yaklaşım, geleneksel eğitimin çocukların potansiyeline sınırlandırıcı çizgiler çizmesinin karşısında durduğu için öğretmenleri ve ebeveynleri etkilemiştir. Yine bu anlayış, gençleri 'iyi eğitilmiş' ulusal vatandaşlar olarak yetiştirmek yerine bütüncül anlayışla, sosyal adalet, doğaya saygı, ruhaniliği geliştirmeye ve yaratıcılığı, hayal gücünü, şefkati, sosyal becerileri, duygusal sağlığı yaymakla ilgilenmiştir (Miller, 2005). Tarih boyunca John Dewey, Rudolf Steiner, Francis Parker, Krishnamurti, Pestalozzi, Rousseau ve Maria Montessori gibi eğitim alanına katkı sağlayan kişiler bütüncül eğitimin gerekliliğini vurgulamışlardır. Günümüzde ise, John Miller ve Ron Miller bütüncül eğitimin önemli savunucularındandır (Yihong, 2002; Nava, 2001).

### **Bütüncül Eğitim**

Bütüncül kelimesi, Yunan kökenli "holon" kelimesinden gelmektedir. Bütüncüllük (holistic) ruhanilik ya da kutsallık hissini kapsarken tüme dayalı bütünlük (wholistic) ise daha çok fiziksel ve sosyal bağlantılara dayalı materyali ve biyolojiyi vurgular. Dewey tüme dayalı bütünlüğü vurgularken Steiner ve Gandhi bütüncüllüğü benimsemiştirler (Miller, 2007). Bütüncül eğitimde gerçek ve yaşantı bağlantıları üzerine odaklanılır, böylelikle yaşamda her şeyin birbiriyle derin bir ilişki içinde olduğu anlayışı benimsenir (Miller, 2003). Birbirine bağlı olmayı temele alan bu anlayışta, çevremizle uyum içinde yaşadığımız bir toplum olmak, parça-bütün arasındaki ilişkiyi

aramak amaçlanmaktadır (Mahmoudi ve diğeri, 2012). Bu durumda ‘bütüncül eğitim’ kavramı, bireyin bütün olarak gelişmesi, doğa ve toplum ile bilinçli bir şekilde yaşayabilmesi anlamına gelmektedir (Miller, 2005). Bireylerin sahip oldukları kimliği, anlamı ve toplumsal bağlantılara ilişkin yaşam amacını bulduğu öncüllere dayalı olarak bütüncül eğitim, öğrenme tutkusu, özgür yaşama, çevreyle uyumlu yaşama, ruhaniliğe değer verme gibi ortak amaç altında insanları birleştirmeye odaklanır (Argyros, 2012). Bütüncül eğitim, bireyin özgürlüğünü ve sosyal sorumluluğunu temele alan demokratik bir eğitim anlayışıdır. Barış kültürünü, sürdürülebilirliği, ekolojik okuryazarlığı, bireyin özünde olan ahlaki ve ruhani gelişimini benimser. Bütüncül eğitime göre, öğrenme yaşamın kendisidir, bunun sonucunda öğrenme yaşantıları realiteyi ve öğrenmeyi sevmeye, özgürlük atmosferine dönüştürmeye yardımcı olur (Carballo ve Ulate, 2009).

Badjanova ve Ilisko (2014:23)’a göre bütüncül eğitim,

1. Birbiriyle bağlantılı olmayı, etkileşimi, birleşmeyi, bütünlüğü,
2. İnsan yaşamının ve kişiliğinin gelişmesinde etkili olan biyolojik, fiziki, ekolojik, ruhani, sosyal, ahlaki, estetik, zihinsel ve diğer yönleri,
3. Farklı disiplinlerin bakış açısının, bilgisinin, anlayışının eğitimle bilinçli olarak bütünleşmesini
4. Küresel topluma etkin katılımı ve bireyin bir bütün olarak gelişimini,
5. Alternatif eğitim paradigması içinde baskın görüşlere ve uygulamalara eleştirel perspektif yöneltilmesi gibi bazı görüşleri özetler.

Scheirer (2010:2-3) ise bütüncül eğitimin beş özelliğini şu şekilde ele almıştır:

1. *Geleneksel eğitime bir eleştiri*: Geleneksel eğitimin bilginin bölünmüşlüğüne sonuçlarını eleştirir ve birbiriyle bağlantılı bilgiyi geliştirmeyi destekler.
2. *Mantık ve davranışın belli bir yolu*: Geçmiş eleştirmeden takip etmek değil bilimsel-mekanik paradigmanın sınırlarını ve hatalarına eleştirel bir değerlendirme geliştirir.
3. *Eğitimde ruhaniliğe değer verme*: Eğitim amaçlarında ruhanilik kavramı dini katkısının yanı sıra değerler, adanmışlık, estetik alanlarıyla genişletilmelidir.
4. *Gerçeğe çok yönlü yaklaşım*: Dini ve bilimsel görüşü birleştirmesi gibi tamamlayıcı düşünce yapısında olması genel özelliğidir. Tekil değil, ikili perspektif geliştirilmiştir.
5. *Eğitimin amacında aktarımsaldan dönüşümele geçerek yaşanan değişim*: Aktarımsal yaklaşım, bilen kişiden (genelde öğretmen) bilgi eksikliği olan kişiye (genelde öğrenci) bilginin aktarımı anlamına gelirken, dönüşümsel yaklaşım yaşam temelli konuların ve sorunların araştırılması ve karşılaşılması anlamındadır.

Mahmoudi ve diğeri (2012:185), bütüncül eğitimin temel özelliklerini şöyle belirtmektedir:

1. Bireyin bütünsel gelişimini destekler.
2. İlişkiler (eşitlikçi, açık ve demokratik ilişkiler) etrafında döner.
3. Yaşamsal deneyimlerle (‘basit beceriler yerine’) ilgilidir.

4. Kùltürlerin insanlar tarafından oluşturulduğunu ve değiştirilebileceğini (yerleşik kùltüre uyum sağlamak ve aynen tekrar etmekten öte) fark eder.
5. Yaşam ve yaşamın bilinmeyen kaynağına derin saygı duyma üzerine kuruludur.

Bazı dilbilimciler ise öğretimde bütüncüllüğü Howard Gardner'ın çoklu zeka teorisiyle ilişkilendirmiştir. Bütüncül yaklaşımın yaygın olduğu yerlerde ruhanilik, sevgi ve dini ülkülerden bahsedilir (Argyros, 2012). Nava, (2000: Akt. Nwokeocha, 2014), bütüncül eğitim düşüncesini altı boyutta kategorize etmiştir.

Tablo 1

### Bütüncül Eğitimin Boyutları

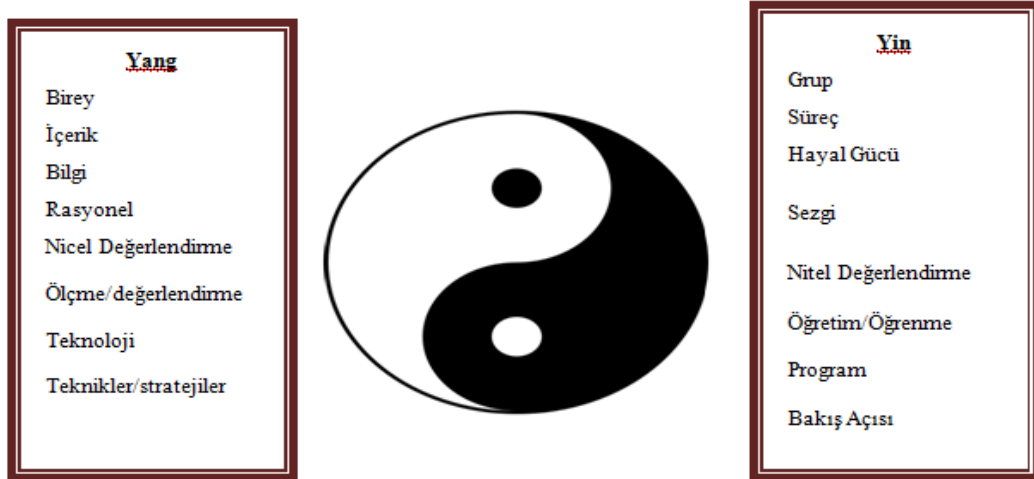
Boyut	Okuryazarlık	Zekâ türü
Bilişsel: Düşünme süreçlerini, mantıksal bir şekilde gerekçelendirme kapasitesini kapsar.	Dilbilimsel, nicel	Sözel, mantıksal zekâ
Sosyal: Tüm öğrenilenler sosyal bağlamda gerçekleşir.	Sosyal	Kişilerarası zekâ
Duygusal: Tüm öğrenilenler öğrenmeyi önemli bir şekilde etkileyen duygusal durumların beraberinde gelir.	Duygusal	Duygusal zekâ
Bedensel ya da fiziksel: Öğrenme fiziksel bir bedende yer alır. Zihin-beden uyumu öğrenmenin niteliği açısından önemlidir.	-	Bedensel zekâ, Doğacı zekâ
Estetik: Güzellik, insan varoluşunun temel bir yönüdür. İç dünyanın artistik yansıması, mutlu bir yaşama götürür.	Sanat	Görsel, müziksel zekâ
Ruhani: Tüm canlılar arasında barışı, şefkati ve kardeşliği kuran evrensel sevginin doğrudan deneyimlenmesidir.	Ruhani	Ruhani zeka

Çoklu zekâ alanında yapılan araştırmalar duygusal zekâ, sosyal zekâ, konatif zekâ, ahlaki zekâ ve vatandaşlık yeterliliği konularında yürütölmüştür, bütüncül eğitime benzer şekilde sadece bilişsel zekâ üzerine odaklanmaktan çok farklı zekâ alanlarına odaklanmanın gerekliliği konusunda farkındalık oluşmuştur (Santwani, 2015).

Bütüncül eğitim, temel olarak üç ilke üzerine kuruludur. Bunlar denge, kapsayıcılık ve bağlantılar şeklinde ele alınmaktadır.

**Denge:** Denge ilkesinin felsefi kökeni, Tao'ya ve birbiriyle bağlantılı, tamamlayıcı olarak bilinen *Yin* ve *Yang* anlayışına dayanmaktadır. Batı eğitim ve kültüründe akılcılık, madde, eril ve birey vurgulanırken sezgi, ruh, dişil ve grup dışlanmıştır. Yaşanan bu dengesizlik, kültürlerde ve kurumlarda rahatsızlığa sebep olmuştur (Miller, 2007).

Okullarda öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin yeterince bir açıklama getirilmemiştir. Dolayısıyla çocukların öğrenme sürecini geliştirmekten çok, öğrendiklerini teste tabi tutmaya eğilim gösterilmiştir. Sınıflar çeşitli öğrenme temalarını dengeli bir şekilde sağlamalıdır (bireysel/grupla öğrenme, analitik/sezgisel öğrenme gibi) ve öğrenme-değerlendirme arasında denge sağlanmalıdır (Miller, 1999). Yin&Yang anlayışının sınıf ortamına yansması Şekil 1' de gösterilmiştir.



**Şekil 1: Yin&Yang Anlayışının Sınıf Ortamında Yansması**

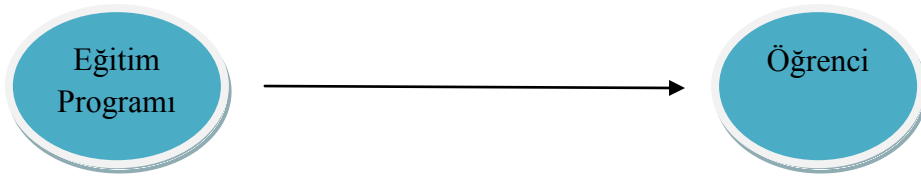
**Kaynak:** Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. (Second edition) Canada: University of Toronto press.

Bütüncül eğitimde, bilginin alınması yerine öğrencinin hayal gücüne yer verilmesi vurgulanır. Mantık ve sezginin birleşmesi ile öğrencilerin düşünmesi zenginleştirilir. Nicel değerlendirmeler ile nitel değerlendirmelerden dengeli bir şekilde yararlanılmalıdır. Bütüncül eğitime dayalı bir eğitim programı, parça ve bütünün desteklendiği şekilde 'doğru ilişkiyi' aramalıdır (Miller, 2007).

**Kapsayıcılık:** Çocuğu bir bütün olarak yetiştirmek için çeşitli öğretim stratejilerinden yararlanılmaya gereksinim bulunmaktadır. Sadece belirli bir

yaklaşımdan yararlanılırsa, zihin-vücut-kalp arasında bağlantı kurulamaz. Tüm öğrencilere ulaşmak için kapsayıcı bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretimdeki üç temel yaklaşım; aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel öğretim yaklaşımlarıdır (Miller, 2010).

**Aktarımsal öğretim:** Bu anlayışta bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması ile öğretim gerçekleştirilir. Öğretmen merkezli anlayışta, öğretmen bilgiyi dağıtan, doğru olana karar veren ve öğrenmeyi değerlendiren kişidir. Öğrencilerin öğrendiklerini ölçüm yapan gruba göstermeleri, aktarmaları ve istenileni aynen tekrarlamaları akademik başarı olarak tanımlanır (Johnson, 2005). Geleneksel okul anlayışı içinde derslerde özellikle de kitaplardaki belirli beceri, değer vb. esasların geleneksel öğretim yöntemleri ile aktarılması vurgulanır. Felsefi-bilimsel paradigmada atomcu yaklaşım hâkimdir. Gerçek ayrı ya da tek yapı taşı olarak görülür. Bilgi, öğrencilerin anlayabileceği düzeyde küçük birimlere bölünebilir (Miller, Cassie ve Drake, 1990; Miller, 2010). Bu yaklaşımda belli bir kapsama odaklanarak derslerde uzmanlaşma temele alınır. Ayrıca okuma, yazma, matematik becerileri gibi temel becerilerin öğrenilmesi ve temel kültürel değerlerin benimsenmesi önemlidir (Miller, 2010). Aktarımsal öğretim, davranışsaldır ve geleneksel biçimde öğretilen standart konulara odaklanır. Eğitim programı ve öğrenci arasındaki ilişki Şekil 2’de gösterilmiştir (Miller, 2007).



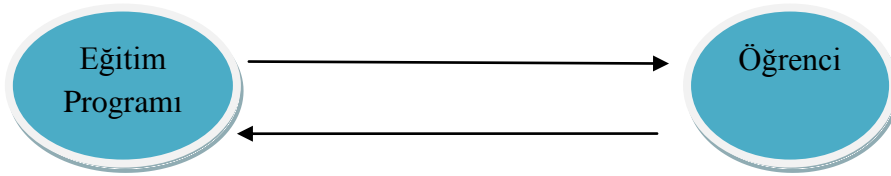
**Şekil 2: Aktarımsal Öğretim**

**Kaynak:** Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. (Second edition) Canada: University of Toronto press.

Öğrencilerin neyi bilip bilmediklerinin anlaşılması için tanılayıcı testler yapılır, eksik görülen kısımlar belirli bir süre sonuna kadar tamamlanır. Öğretilen materyal küçük birimlere bölünür. Değerlendirme yöntemlerinde kağıt-kalem testleri olarak adlandırılan boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve standart testler gibi yöntemler temele alınır (Miller, 2010). Bilginin tek yönlü bir biçimde aktarılması ile öğrencilere bilgiyi

analiz etme ya da sentez yapabilme fırsatı tanınmaz (Miller, 2007). Aktarımsal öğretimin öğretim sürecinde bir rolü vardır; ancak en çok işlemsel ve dönüşümsel öğretim yaklaşımları ile bütünleştirildiğinde fayda sağlar (Miller, 2010).

**İşlemsel öğretim:** Bu öğretim modelinde bilginin yapılandırılması için öğrenilecek materyalin işlenmesine zemin hazırlayacak öğrenme ortamının oluşturulması temeldir. Öğrenciler ön öğrenmeleri ile yeni bilgiyi yapılandırır, öğretmen süreçte yardımcı rolünü üstlenir (Johnson, 2005). İşlemsel öğretimle bağlantılandırılabilir kuramcılar Dewey, Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir. Bahsedilen kuramcılarının her biri, yapılandırmacılık ile de bağlantılıdır (Miller, 2010). Felsefi-bilimsel paradigma, Aydınlanma Dönemi'nden bu yana batı dünyasında hakim olan bilimsel yöntemeye dayanır. İşlemsel öğretimde birey, rasyonel ve problem çözme zekâsına sahip ya da bir problem çözücü rolünde olarak görülür. Bilişsel becerilerin gelişimi ve problem çözmeyi destekleyen stratejiler temel unsurlardır (Miller, Cassie ve Drake, 1990). Öğrenci ile arada kurulan bağ etkileşimsel olsa da daha çok bilişsel etkileşim, temele alınır. Oluşturulan bu diyalog ile bilişsel etkileşimlerde bir anlamda sentezden çok analiz, hislerden çok düşünme vurgulanır. Eğitim programı ve öğrenci arasındaki ilişki Şekil 3'te gösterilmiştir (Miller, 2007).



### Şekil 3: İşlemsel Öğretim

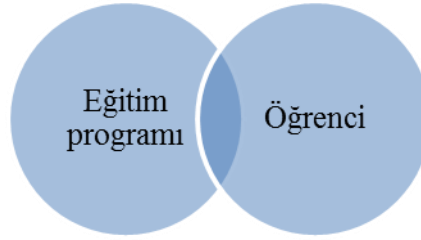
**Kaynak:** Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. (Second edition) Canada: University of Toronto press.

İşlemsel öğretim yaklaşımında probleme dayalı öğrenme, örnek olay inceleme-ahlaki ikilemler, disiplin temelli araştırma yöntemlerinden yararlanır. Değerlendirme yöntemleri ise gözlem, görüşme ve rubrikler olarak çeşitlendirilebilir (Miller, 2010).

**Dönüşümsel öğretim:** Dönüşümsel öğretim, meydana gelen olayların birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgulayan bir anlayışta doğanın ekolojik olarak birbirine bağımlı olduğunu temele alan paradigmaya dayanır (Miller, Cassie ve Drake, 1990). Bu anlayışta bilgelik, duyarlık ve belirli bir amaca sahip olma öne çıkarılır. Dönüşümsel



öğretimde öğrenen ve özne arasındaki engel ortadan kalkar, öğrenen yaptığı iş ya da gözlediği ile bütünleşir (Miller, 2010). Öğrenci bir dizi öğrenme yeterliklerine ya da düşünme becerilerine indirgenmez, bütün bir varlık olarak görülür. Öğretmen yaratıcı problem çözme, işbirlikli öğrenme, sanat gibi çeşitli bağlantılardan yararlanır. Bu bağlantılar, öğrenmeyi öğrenci için bireysel ve sosyal açıdan anlamlı kılar (Miller, 2007). Dönüşümselliğin amacı tüm insanların, bitkilerin, hayvanların karşılıklı bağıllık içerisinde olduğunun farkına varan kişiler yetiştirmektir. Öğrenme kişinin kendisine, başkalarına ve çevresine ilişkin gerçekleştirdiği çok daha geniş bir anlayış ile gerçekleşir. Bireyi biricik yapan yetilerin en üst düzeyde geliştirilmesiyle akademik başarı kazanılır (Johnson, 2005). Otobiyografi yazıları, empati ve hizmete (toplumsal, akademik hizmet gibi) dayalı öğrenme gibi bazı yöntemler dönüşümsel öğretim yaklaşımını geliştirmeye yardımcı unsurlardır. Değerlendirme yöntemleri ise öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo, performans görevleri şeklinde çeşitlendirilebilir (Miller, 2010). Eğitim programı ve öğrenci arasındaki ilişki Şekil 4’te gösterilmiştir (Miller, 2007).



#### Şekil 4: Dönüşümsel Öğretim

**Kaynak:** Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. (Second edition) Canada: University of Toronto press.

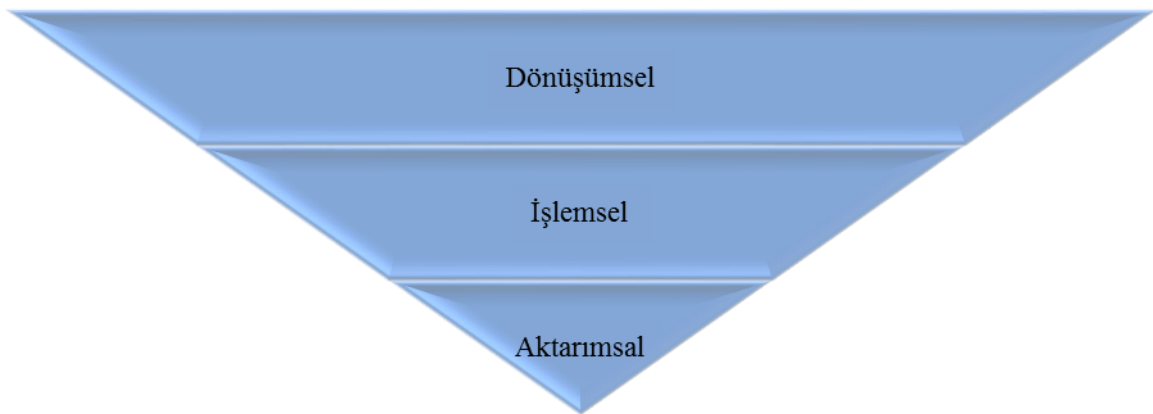
Aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel öğretim yaklaşımlarının genel bir özetini ortaya koymak amacıyla öğretimsel yaklaşımlar amaç, öğretme/öğrenme stratejileri, değerlendirme yöntemleri başlığındaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretimsel Yaklaşımlar: Amaç, Öğretme/Öğrenme Stratejileri, Değerlendirme Yöntemleri

	Aktarımsal öğretim	İşlemsel öğretim	Dönüşümsel öğretim
Amaçlar	Okul derslerinde uzmanlaşma	Problem çözme	Bilgelik
	Temel becerilerde uzmanlaşma	Araştırma becerileri	Duyarlık
	Temel kültürel değerlerin benimsenmesi	Eleştirel düşünme becerileri	Belirli bir amaca sahip olma
Öğretim stratejileri	Tam öğrenme	Probleme dayalı öğrenme	Yaratıcı düşünme stratejileri
	Programlı öğretim	Grup araştırmaları ve karar verme modelleri	Davet öğretimi (invitational teaching)
	Düz anlatım	Örnek olay inceleme-ahlaki ikilemler	İşbirlikli öğrenme
	Ezber	Disiplin temelli araştırma	Tüm dil öğrenme
	Ses okuma bilgisi		Hareket eğitimi (movement education)
	Kültürel okuryazarlık		Yönlendirilmiş inceleme teknikleri
	Alıştırma/egzersiz		Otobiyografi
Değerlendirme yöntemleri	Boşluk doldurma alıştırmaları	Kontrol listeleri	Öz değerlendirme
	Çoktan seçmeli sınavlar	Gözlem	Akran değerlendirme
	Standart testler	Görüşme	Portfolyo
	Doğru/yanlış sınavı	Rubrik	Performans görevleri
			Gözlem
			Görüşme
			Anket

Bütüncül eğitimde, atomcu anlayışın sınırlandırıcı alanından daha kapsayıcı bir perspektife ulaşmak gerekir (Miller, Cassie ve Drake, 1990). Çocuğu bir bütün olarak yetiştirmek için üç yaklaşıma da ihtiyaç vardır ve her bir yaklaşımdan ihtiyaca göre yararlanılabilir. Aktarımsal öğretimden temel becerilerin öğretilmesinde; işlemsel öğretimden biliş, düşünme, problem çözenin kazandırılmasında; dönüşümsel öğretimden empati, sosyal sorumluluk ve öz farkındalığın oluşturulmasında yararlanılabilir (Miller, 1999; Miller, 2010). Öğretim yaklaşımlarının birbiriyle olan ilişkisinde, her bir yaklaşımın bir öncekinden daha kapsayıcı olduğu söylenebilir. İşlemsel yaklaşım, aktarımsal yaklaşımın bilgiye odaklanmasını kapsayarak problem çözmeye başvurur. Dönüşümsel yaklaşım, işlemsel yaklaşımın bilişsel alandaki vurgusunu daha geniş düzlemde daha da kapsayıcı olarak bütüncüllüğü vurgulamaktadır (Miller, Cassie ve Drake, 1990). Özetlenen durum, Şekil 5’te görselleştirilmiştir.



### Şekil 5: Öğretim Yaklaşımlarının Bütüncül Perspektifi

**Kaynak:** Miller, J. P. (2010). *Whole child education*. U.S.A.:University of Toronto press.

Öğretim yaklaşımları ağaç metaforu ile ilişkilendirildiğinde, temel sağlayan kökler (aktarımsal), besinleri taşıyan, kök ve dallar arasındaki ilişkiyi sağlayan gövde (işlemsel), değişen dallar ve yapraklar (dönüşümsel) olarak ele alınabilir (Miller, 2010).

İlgili alanyazında aktarımsal-işlemsel-dönüşümsel öğretim yaklaşımlarına benzer sınıflamalar yapılmıştır. Kumaravadivelu (2003)’un ele aldığı sınıflama, bütüncül öğretim yaklaşımları ile benzerlik göstermektedir. Kumaravadivelu (2003) eğitimin doğasını ve kurumsal eğitimin kapsamını göstermek için öğretmenin işlevini ve rolünü üç başlıkta ele almıştır. Bunlar ‘pasif teknisyen’, ‘yansıtıcı uygulayıcı’ ve ‘dönüşümsel entellektüel’dir.

Terminolojideki küçük farklılıklara rağmen, bu üç başlık Miller'ın aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel öğretim yaklaşımları ile benzerlik göstermektedir.

*'Pasif teknisyen' rolünde öğretmen:* Davranışsal eğitim psikolojisini temel alarak içerik bilgisi ile dolu öğretmen ve öğretime odaklanır. Öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarına güvenmeleri ve önceden belirlenmiş bilgiyi öğrencilerine aktarmaları beklenmektedir. Teknisyen/aktarımsal yaklaşımında öğretmen, bilgi iletme, konu alanının uzmanı rolündedir.

*'Yansıtıcı uygulayıcı' rolünde öğretmen:* 20. yy.'ın başlarında John Dewey'in görüşleri ile şekillenmiştir. Öğretim, önceden belirlenmiş bir dizi işlem değil, bilişsel boyutta bağlama duyarlı bir harekettir. Yansıtıcı öğretmenler, işlemsel yaklaşımda belirtilen özellikleri gösterir. Konu aktarımı yaklaşımında uzaklaştırarak faydalı olsa da, bu eğilimde sadece öğretmenin düşünme sürecine odaklanarak öğretmen odaklı eğilim göstermesi, sosyo-politik faktörleri göz ardı ederek sınıf uygulamalarında öğretmen üzerine odak oluşturulması, öğretmenlerin mesleki bilgeliğe dayanmalarını değiştirmek için oldukça az şeyin yapılması gibi ciddi eksiklikler vardır.

*'Dönüşümsel entellektüel rolünde öğretmen:* Giroux ve McLaren (1989) bu kavramda öğretmenleri, pedagojik teori ve uygulamaları daha geniş sosyal konularla bağlantılandıran, mevcut şartları güçlendiren, öğretiminde daha iyi ve insani yaşam anlayışına yer veren uzmanlar olarak görür. Bu tanımlama ile öğretmenin rolü, bilgi aktarımının ve sınıf içinde sergilenen becerilerin ötesindedir. Öğretmenler rollerini sınıf sınırlarının ötesine taşıyarak, hem eğitimsel gelişim hem de bireysel dönüşüm sağlarlar. Eğitim öğrenme olanaklarını en üst seviyeye çıkaran bir mekanizma olarak değil, sınıf içi ve sınıf dışı yaşamı dönüştürme aracı olarak görmelidirler.

Öğretmenin dönüşümsel rolü, yansıtıcı uygulayıcı rolünün ve pasif teknisyen rolünün bazı özelliklerini kapsamaktadır. Öğretmen rollerinin sadece bir tanesine odaklanmak yerine öğretmen rollerinin birbiri ile ilgili eğilimler olduğu ve bir ya da birden fazla roldeki özelliklerin benimsenmesinin önemli olduğu hatırd tutulmalıdır (Kumaravadivelu, 2003:8-17).

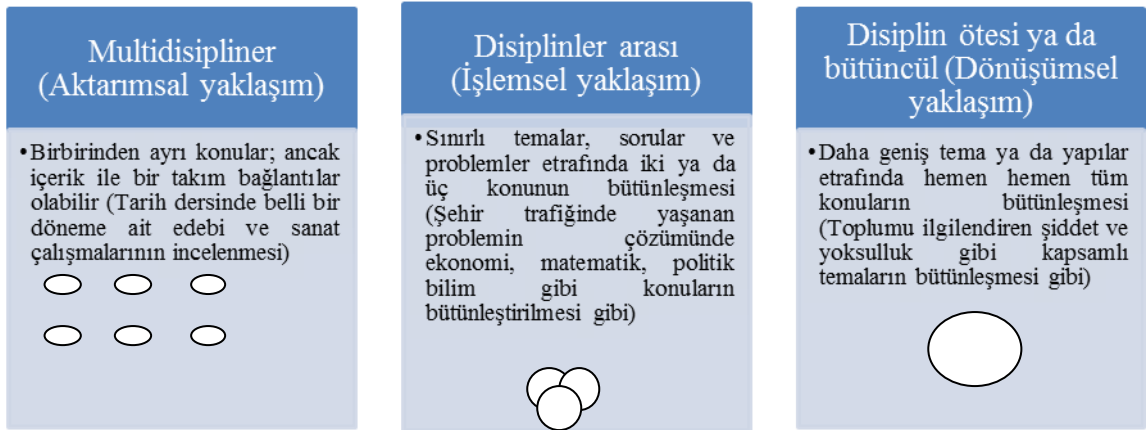
**Bağlantı:** Öğrenmede artan standardizasyon gençleri, yarışmacı pazar dünyasında zekice ve kaynak yönünden dolu, agresif davranmaya yönelmektedir. Hâlbuki insan yaşamı ancak dünyayla, yaşanan çevreyle, kültürel mirasla, yaşamla, örnek imge ve ruhanilikle bağlantılı olduğunda, evrenle bütünleştiğinde, toplum için çaba gösterdiğinde anlamlı hale gelir (Miller, 2006). Bütüncül eğitim, parçalardan bağlantılara doğru geçiş yapan anlayışıyla bütünlüğü oluşturan bağlantılar üzerine temellenir. Bütüncül bir eğitim programında öğrenci, ilişkileri inceleyerek hem kendine dair bir farkındalık kazanır hem de bağlantıları dönüştürmek için gerekli beceriler ile donatılır (Miller, 2007). Eğitim sürecinde parça-bütün arasındaki bağıntıyı ve kişilerin birbiriyle ya da diğer bağlantılar ile olan ilişkisini kurabilmek amacıyla etkileşimsel ve işbirlikli çalışmalar düzenlenmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kapsayıcı ve birbiriyle bağlantılı olan öğrenme topluluğunda gerçekte olmaları gerektiği gibi var olmalarını destekleyen fırsatlar sunulur (Aglipay, 2014). Bu anlayışla, bütüncül bir eğitim

programında bir takım bağlantılar yer alır. Bu bağlantılar, aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

**Düşünce ve sezgi arasındaki bağlantı:** Bütüncül bir eğitim programı, analitik düşünme ve sezgi arasında denge oluşturur. Metafor, görselleştirme, yaratıcı yazma, rahatlama alıştırmaları gibi çeşitli teknikler geleneksel yöntemler ile bütünleştirilebilir, böylelikle analiz ve sezgi arasında senteze ulaşılır (Miller, 2007; Nava, 2001).

**Konular arasındaki bağlantı:** Bütüncül bir eğitim programında konular bireyin kendisiyle, toplumla ve kendi içinde bağlantılıdır. Öğrencilerin iç yaşamıyla konu arasındaki bağlantı oluşturulduğunda, konular öğrenci için soyut olmaktan çıkıp anlamlı bir hal alacaktır. Bununla birlikte, konular bireyi topluma bağlayan ve aradaki bütünlüğü sağlayan birer köprüdür (Miller, 2007). Bütüncül eğitimde ders içerikleri birbiriyle ilişkili, kesişen, birleşik, disiplinlerarası ve birbirine bağlı deneyimlerle dönüştürülür (Preston, 2012).

Bütüncül bir eğitim programında konular aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel yaklaşımda çeşitlilik gösterebilir. Bu çeşitlilik Şekil 6'da sunulmuştur.



**Şekil 6: Bütüncül Eğitim Programı**

**Kaynak:** Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. (Second edition) Canada: University of Toronto press.

***Beden ve zihin arasındaki bağlantı:*** Bu ilişki öğrencilerin zihinleri ve duyguları arasındaki bağlantıyı keşfetmelerine fırsat tanır. Hareket, dans ve drama ile elde edilebilir (Miller, 2007; Miller, 2010). Belki de en az üzerinde durulan, ancak en önemli olan şey öğrencinin zihni, kalbi ve ruhunda yaşamın anlamını geliştirme, şekillendirme ve yeniden oluşturma gereğidir (Yampolskaya, 2015).

***Ruh ile bağlantı:*** Herkesin görünen kimliğinin (baba, anne, kız, erkek vb) arkasında kalanlar ruhtur (Miller, 2007). Eğitimde ruhanilik,

1. Ruhanilik, insani yönleri geliştiren ve iyiliği esas alan bir eğitimin temelidir. Doğa olaylarında meraklı olunmazsa, sonuçlar üzerinde sezgisel ve yansıtıcı yaklaşılmazsa, farklı düşünelere karşı açık fikirli olunmazsa, eğitim sıradanlığın içine düşer.
2. İnsanlığın ve doğanın iyiliğine bilim, bilgi ve teknoloji kullanılacaksa, ruhanilik son derece gereklidir. Bilim ve teknoloji zarar veren ve her şeyi yıkan sonuçlar doğurmadan temiz bir yaşam kurmayı esas almalıdır.
3. Ruhanilik, yönetimin iskeletini oluşturmalıdır. Marksizm, demokratizm, faşizm sosyalizm ya da ne olursa olsun ruhaniliği eksik bir yönetim, yıkıcı despot ile sonuçlanacaktır.
4. Adalet, saygı, sevgi üzerine kurulu bir düzen olursa, insan ve doğaya faydalı uygulamalar gerçekleşecektir.
5. Son olarak, toplumdaki üyeler birbirleriyle bağlı ve birbirlerini severlerse, aileler ve toplumlar sağlıklı bir şekilde gelişir (Mosha, 2000: 226-228).

***Bireyin kendisi ve toplum arasındaki bağlantı:*** Bütüncül eğitim programı öğrenciyi toplumla bağlantılı görür. Sınıf, okul, kişinin yaşadığı bölge ve dünya birer toplum alanıdır. Öğrenciler kişilerarası ilişkiler, topluma hizmet becerileri ve toplumsal eylem becerileri geliştirirler (Miller, 2007). Küresel anlamda vatandaşların yetiştirilmesi, barış ve toplumsal katılımın sağlanması için eğitmek amaçlanır. Mekanik eğitim anlayışının oluşturduğu yarışmacı ve tüketici toplumun insanlığımızı zedelediği kültüre alternatif olarak birbiriyle yaşamayı öğrenen, saygılı, tüm insanları bir aile gibi gören, değerlerine sahip çıkan bireyler yetiştirmek esastır (Nava, 2001). Öğrencilerin çoğunlukla rol oynama, araştırma ya da öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili hikayeler yoluyla toplumsal olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaları, empati geliştirmeleri amaçlanır (Miller, 2010).

***Yeryüzü ile bağlantı:*** Özellikle batılı sanayi toplumları, hayvanların sesini, dalga sesini, rüzgârın uğultusunu duymayı unuttular. Bu bağlantı ile insanlar kendilerini yaşam ağının bir parçası olarak görecektirler (Miller, 2007).

Sonuç olarak bütüncül eğitim yaşantıları, bireyin *farklı alanlarda* (zihinsel, fiziksel, ruhani, duygusal, sosyal ve estetik) *dengeli* gelişimini desteklemeyi ve *ilişkileri* (birey-farklı kişiler, birey-doğa, öğrenenlerin iç dünyası-dış dünya, duygu-mantık, farklı

disiplin bilgisi-farklı öğrenme biçimi arasındaki ilişkiler) geliştirmeyi amaçlar (Mahmoudi ve diğerleri, 2012).

### **Bütüncül Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci Roller**

Bütüncül eğitim, pedagojik bir devrimdir. Öğretme/öğrenme, okul, eğitimcinin rolü, yönetim ve standartlar ile ilgili benimsediğimiz pek çok varsayıma cesurca meydan okumuştur (Venugopal, 2006).

Bütüncül bir öğretmen, alıştırma kitaplarını komuta eden ya da öğretim programında öğrendiği senaryoyu takip eden bir tekniker olarak davranmamalıdır (Miller, 2006). Öğretmenin sadece konu alanı uzmanı olması beklenmez, hatta birçok alanda uzman olması, dünyadaki farklı görüşlerden haberdar olması ve gerçek yaşam deneyimlerinden erdemliliği kazanması beklenir. Öğretmen mentör, kolaylaştırıcı ve rehber rolündedir. Öğretmenlerden kendine güvenen, sağlıklı, öğrenmeye istekli bireyler yetiştirmeleri beklenir (Santwani, 2015).

Bütüncül eğitimde öğrenci ise, programlanması gereken bir beyin değil iç potansiyelini geliştiren bir insan, anlamı araştıran ruhsal, öğrenmeye odaklanan duygusal ve yaşamın içindeki güzellikleri fark edebilen estetik bir varlık olarak görülür (Nava, 2001). Öğrencilerin sanat, sosyal bilimler ve fen bilimleri üstünde tam bir bütünlük içinde olmaları sağlanarak Leonardo da Vinci'nin de ifade ettiği gibi 'Zihnin bütün olarak gelişimi' ile sonuçlanmalıdır (Goodwin ve Lynn, 2014).

Bütüncül öğrenmede öğrenci profilleri genellikle şu şekildedir (Hare, 2010: 4-5; Santwani, 2015: 37):

- *Sosyal ve akademik bir bütünlük ve olgunlukta davranırlar:* Öğrenciler tanımadıkları gruplar içinde kendilerine güvenirlir ve farklı kültürlere, değerlere, fikirlere saygılıdırlar. Hata yaparak öğrenirler ve yaptıklarının sorumluluğunu alırlar.
- *Öğrenme sürecinde ve gelişimsel dönemde gerekli olan sorumluluklarını alırlar:* Kişisel ve akademik gelişimlerinin sorumluluğunu alırlar ve sonuçlarına katlanırlar. Kendilerine yönelik gerçekçi hedefler oluşturabilirler ve bu hedeflere ulaşmada güdülenirler.
- *Problem çözme sürecine yaratıcı ve esnek bir yaklaşım sergilerler:* Öğrenciler farklı disiplin ve deneyimlerden yararlanarak yaratıcı düşünebilirler. Çözüm geliştirme konusunda kendilerinde bir güç hissederler.
- *Sosyal beceriler ile ilişkilerini geliştirirler:* Farklı çevrelerden gelen kişilerle oluşturdukları iletişimde saygı, hassasiyet ve empati gösterirler.
- *Sürekli bir gelişim gösterirler:* Hedeflediklerine ulaştıklarında standartlarını yükseltirler ve böylece sürekli bir gelişim gösterirler.
- *Sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirirler:* Öğrendiklerini farklı bağlamlarda kullandıkları için diğer gruplar ile kuracağı iletişim yöntemini de her an değiştirebilir ve çeşitli yaklaşımlardan yararlanabilir.
- *Katılımcı davranışları gösterirler:* Grup tartışmalarına ya da toplantılarına aktif bir biçimde katılabilir. İşbirlikli çalışmalarda kolaylıkla yer alabilir.

- *Öğrendikleri konuların başka bağlamlar ile ilişkili olduğunu kavrayarak küresel konularda ve insanlığı ilgilendiren alanlarda tartışabilir: Disiplinler arası bağlantıyı kurabilirler. Bilginin etkileşimsel dünyasını anlayarak evrensel konularda global bir bakış açısı kazanabilir.*

### **Bütüncül Eğitim Programı**

Bütüncül bir eğitim programı, bireysel öğrenmenin ve gelişimin tüm yönlerini iletmeyi ve konular-insanlar-gruplar-toplumlar arasındaki ilişkileri geliştirmeyi amaçlar (Patel, 2003). Batı toplumlarında ‘aşkınlık’; uzak doğu kültüründe ‘bireyin dönüşümü’; Müslüman toplumlarda ise madde ve anlam arasındaki dengeyi kurarak ‘yaratıcıya ulaşmak’ ya da ‘iyi bir insan’ olabilmek amaçlanmaktadır (Özdaş ve diğerleri, 2014). Eğitim programında bilim ve ruhun, kültürlerin, insanların ve evrenin sentezi vurgulanır. Öğrenciler, yeryüzündeki tek kişi olmadıklarını, etraftaki olayları etkileyen ve evrendeki her şeyle bağlantı içinde olduklarını öğrenirler (Venugopal ve Kumari 2010).

Bütüncül eğitim bireyi bir bütün olarak yetiştirmeyi amaçladığı için, bütüncül bir eğitim programında temele alınması gereken bazı faktörler vardır (Venugopal, 2009):

1. Öğrenciler kendilerini tanımalıdır.
2. Sosyal ve duygusal okuryazarlığın odağı olan başkalarıyla olan ilişkiler hakkında bilgi edinmelidirler.
3. Mücadeleci olma bilinmeli ki zorluklar ve güçlükler ile başa çıkılabilsin.
4. Etraflarındaki güzelliği keşfedebilmeleri için öğrenciler estetikle donanımlandırılmalıdır.

Bütüncül eğitim programında oyun hamuru ile şekil yapma, doğa yürüyüşleri, boyama, müzik, şiir, tiyatro, yoga, meditasyon, yansıtıcı günlükler, bahçıvanlık, marangozluk, tarımcılık, bitkisel ilaçlar, toplumsal çalışma gibi etkinliklere yer verilir (Venugopal ve Kumari 2010). Bununla birlikte, öğrencilerin notlandırılmadığı ya da sınavla test edilmediği ve öğrenci gazetesi, spor kulüpleri, müzik, drama gibi öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda program dışı etkinliklere ihtiyaç vardır (Sadker, Sadker, Zittleman, 2008).

### **Yabancı Dil Eğitimi**

Küreselleşme yerel, ulusal ya da uluslararası düzeyde gelişen ilişkilerin, olayların ve toplumlar arasında gittikçe artan bağın devam eden bir süreci olarak şekillenmiştir (Block, 2004). İnsanların sürekli yer değiştirmesi, global teknoloji, global



bilgi ağı ile globalleşme yabancı dilin öğrenim, öğretim ve kullanımı sürecindeki durumları etkilemiştir (Kramsch, 2014). Özellikle İngilizcenin 21.yy.ın dünyasında ortak bir dil olarak kabul görmesi ile iki milyondan fazla insan İngilizce öğrenmektedir. Bu durum yabancı dil öğrenme ihtiyacının gittikçe arttığını göstermektedir. Yabancı dil öğrenmek, kişinin yaşamını zenginleştirmekte ve küresel bir vatandaş olma yönünde güç sağlamaktadır (Ivan, 2012). Yabancı dil öğrenmenin, öğrenenlerde 'ikinci kimlik' oluşturması durumu dikkate alınır, öğretmenin tercih ettiği uygulamaların öğrenenlerin oluşturdukları 'yeni dünyaları'na uyum sağlaması önemlidir (Pentcheva ve Shopov, 2001).

Dilin ve öğrenmenin bütüncül süreci parçalanmış bölmelere indirgenirse hem dil hem de öğrenme zarar görür. Sadece seslere, harflere, kelimelere bölünen dil, iletişimsel özelliğini kaybeder ve gerçek bir dil olarak işlev gösteremez (Bird, 1993). Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde farklı amaçlara hizmet eden öğrenme yaklaşımları doğrultusunda çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Tabak ve Göçer, 2014).

Larsen-Freeman ve Anderson (2011), dilbilgisi-çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, dil-duyumsal yöntemi, sessiz yöntem, telkin yöntemi, topluluk odaklı dil öğretimi, bütüncül fiziksel tepki yöntemi, iletişimsel dil öğretimi, içerik temelli öğretim, görev temelli dil öğretimi gibi yabancı dil eğitiminde etkili olmuş yöntemleri ele almıştır. Kumaravadivelu (1993: Kumaravadivelu, 2003: 25-28) ise, yabancı dil yaklaşımlarını dil merkezli, öğrenen merkezli ve öğrenme merkezli olmak üzere üç başlıkta ele almıştır.

*Dil merkezli yöntemler*, dil-duyumsal yönteminde olduğu gibi dilbilgisi yapıları ve dilsel biçimler ile ilgilidir. Sınıfta daha önceden belirlenmiş, sıralanmış dilsel yapıların kullanıldığı alıştırmalar yapılır.

*Öğrenen merkezli yöntemler*, iletişimsel yöntem gibi dilin kullanımı ve öğrenenlerin ihtiyaçları ile ilgilidir. Daha önceden belirlenmiş, sıralanmış dilbilgisel yapılar pratik edilir. Dilin formu ve işlevi ile hedef dilde uzmanlaşma sağlanır ve anlamlı etkinliklerle iletişim kurulur.

*Öğrenme merkezli yöntemler*, doğal dil yaklaşımı gibi öğrenme süreciyle ilgilidir. Öğrenenlerin açık uçlu etkileşimde bulunarak iletişim kurabilmesine ve problem çözmeye dayalı görevler gerçekleştirmesine fırsat tanır. Dil anlaşıldığında, konuşulduğunda ve onunla bir şey yapıldığında öğrenilir.

1970'lere kadar, yabancı dil eğitiminde alıştırmaya dayalı ve öğretmen merkezli programlar öğrenenleri öğrenme sürecinde pasif konuma getirmişler. Böylelikle, yıllarca eğitim bilgi aktarımı görevini üstlenmiş, öğretmenler doğruyu söyleyen kişi

olma rolünü, öğrenciler ise test edilen varlıklar rolünü üstlenmişlerdir (Er, 2012). Geleneksel anlayıştaki yabancı dil öğrenme ortamları, öğrenme etkinliklerinde dengesiz bir dağılım sergilemektedir (Funk, 2012). Geleneksel dil öğretim anlayışına dair yapılan belki de en şiddetli eleştiri, dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ve düzeltilmesi üzerine olan ısrar ile dilin sosyo-kültürel boyutunun ihmal edilmiş olmasıdır (Pentcheva ve Shopov, 2001). Özellikle dilbilgisel düzeltme gibi daha çok tekrara dayalı alıştırmalara ağırlık verilirken, konuşma ve dinleme becerilerine oldukça az zaman ayrılmakta, grup çalışmaları, problem çözme ve bireysel öğrenme gibi stratejiler önemsenmemektedir (Funk, 2012). Yabancı dil öğretimi, sosyal ve kültürel bağlamdaki ilişkiler ağı ile nitelendirilmiş karmaşık bir süreçtir ve dil öğretiminin hasar alarak yapısal sınırlarda kaldığı söylenebilir. Yaşanan sorunlara bütünün parçadan daha öncelikli olduğunu vurgulayan bütüncül yaklaşımların çözüm olacağı iddia edilebilir (Pentcheva ve Shopov, 2001).

### **Yabancı Dil Eğitiminde Post-yöntem Dönemi**

Dil öğrenme ve öğretmede ihtiyaçların, taleplerin ve şartların tahmin edilemeyecek kadar çeşitli olduğu dikkate alınırca, tüm değişkenleri göz önünde bulundurabilecek ideal bir yöntemin olmadığı anlaşılır. Öte yandan, yöntemlere ağırlıklı olarak herkese uyan bir kalıp, seri üretim yaklaşımları öncülük etmiştir (Kumaravadivelu, 2003). Dil eğitimindeki yaklaşımlar, belirli çerçevede kurulmuş durağan ilkeler değil, aksine dinamizm taşınmalıdır (Masouleh, 2012). Yöntemi temele alan eğitim anlayışının yerine post-yöntem döneminde, yerel ihtiyaçlara dönük, eğitimde mikro yapıların yanı sıra makro yapıların-sosyal, politik, tarihi-öneminin fark edilmesi gerekliliği hissedilmiştir (Kumaravadivelu, 2006). Post-yönteme olan ihtiyaç, yöntemlerin sonu olduğu için değil, belli sınırlıkları olduğu ve bu sınırları aşma gereği hissedildiği için ortaya çıkmıştır (Bell, 2003). Arıkan (2006), post-yöntem durumunun önceden yaygın şekilde kabullenilmiş yöntemlerin ciddi şekilde incelenmesi, yöntem ve stratejilerin eklektik uygulamayla başarıya ulaştıracağı gibi İngilizce öğretimindeki modern dönemin niteliklerine işaret ettiğini belirtmiştir.

Kumaravadivelu (2001:537), eğitimde post-yöntemi *seçicilik, uygulanabilirlik, olanaklılık* başlıklarında ele almıştır.

*Seçicilik:* Postyönteme dayalı eğitim, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmada önceden belirlenmiş işlem ve ilkeleri reddeder. Bağlama duyarlı, sosyokültürel-dilsel-politik özellikleri yansıtan yerele özgü eğitim anlayışını araştırır.

*Uygulanabilirlik:* Teorisyenlerin bilgi, öğretmen ve öğrenmeye biçtikleri rolleri reddeder, baside indirgenmiş uygulama ve teorilerle ilişkiyi keser.

*Olanaklılık:* Dil eğitiminin sınıf içinde dilsel unsurları kullanmaktan ibaret dar zihniyeti reddeder. Kimlik oluşumu ve toplumsal dönüşümde katalizör görevi üstlenen sosyo-politik bilinci geliştirmeyi araştırır.

Günümüzde yaşanan karmaşa ve çeşitlilik, bizleri post-yönteme doğru yöneltmiştir. Bu anlamda dil öğrenme ve dil kullanımının öğrenen merkezli, iletişimsel yaklaşıma dayalı, etkileşimsel, bütüncül olması ve bu yaklaşım üzerine uygulayıcıların, uzmanların ve diğer paydaşların birlikte çalışması gereklidir (Savignon, 2007). Bununla birlikte, yabancı dil eğitiminde post-yöntem öğrenenin sosyal, akademik ve özerklik gibi tüm açılardan desteklenmesine zemin oluşturabilir ve bu duruma dayalı olarak yabancı dil eğitiminde, program tasarısında, materyal tasarımında, öğretim stratejilerinde ve değerlendirme yöntemlerinde etkili olmuştur (Kumaravadivelu, 2001).

### **Yabancı Dil Eğitimi ve Bütüncüllük**

Bütüncül paradigma içerisindeki yaşantısal deneyimler, bütüncül, eğlenceye dayalı, anlamlı, yaşamı zenginleştiren ve fayda sağlayan özelliktedir. Bununla birlikte bireyin dil gelişimi, motivasyonu, tutum değişimi, etkileşimi ve yaratıcılığı ile ilgili belirgin amaçlar mevcuttur (Carballo ve Ulate, 2009). Dil, sosyal ve kültürel özelliklerin bir sonucudur. Dolayısıyla dil, çeşitli kültür ve toplumlara ulaşabilir özellikte, esneklikte ve kişilerarası ilişkilerde yaygın olarak kullanılan bir araçtır (Pentcheva ve Shopov, 2001). Bir dilde estetik niteliklerin, açık bir anlatımın, edebi gücün ve dini duruşun eşsiz yansımaları olduğu da yaygın olarak kabul edilmektedir (Crystal, 2003). Yabancı dil öğrenmenin küresel anlamda varlığı, teknolojik yenilikler ve öğrenen özerkliğine giderek artan ihtiyaç ile dil öğrenme çerçevesi hızlı ve ciddi bir şekilde değişmiştir (Savignon, 2007). Yabancı dil alanındaki eğitimler, küresel bir dil olan İngilizcenin sosyal, ekonomik, kültürel ve dilsel esaslarını bir bütün olarak ele alma gerekliliğini hissetmektedirler (Warschauer, 2000). Öğrenenlerin hızla değişen dünyanın birer vatandaşı olarak yetiştirilmelerini sağlamak için sağlıklı yaşam, sanat eğitimi, çevre eğitimi, küresel eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi gibi pek alana odaklanmak gereklidir (Neves, 2009). Bütüncül becerilerle donanmış bireyler yetiştirmek için, eğitimciler yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrenme yaşantılarını oluştururken hassas davranmak zorundadırlar (Carballo ve Ulate, 2009).

Bütüncül dil öğrenme yaklaşımına zemin oluşturan 'Bütün Dil Teorisi', sınıfta ve sınıf dışında öğretme/öğrenmenin çok yönlü doğasına vurgu yapan bir düşüncedir (Bird, 1993). Bu yaklaşımda öğrenenlerin gerçek yaşamları ve deneyimleri ile dilsel becerilerin bütünleştirilmesine odaklanılarak yabancı dil ediniminde farklı açıların bir bütün olarak gelişmesi amaçlanır (Richards ve Rodgers, 2001). Dil, sadece öğretme/öğrenme ile sınırlı değildir; sosyo-politik bağlamda bütünleşmiş bir toplum ve eğitim programını kapsar. Öğrenenlerin sınıfı, çevreyi, evrensel toplumu aşarak topluma katkı sağlamasının ve birlikte yaşamasının bir biçimidir (Bird, 1993). Bütün dil öğrenme uygulamaları gerçekleştirildiğinde, doğal dil öğrenme süreci gerçekleşir (Patzelt, 1995). Öğretmenler öğrenenlerin dans, sanat, fotoğrafçılık, müzik gibi kişiyi anlama götüren çoklu yolları keşfetmesine yardımcı olur. Ayrıca toplum olma bilinci, demokratik düşünme geliştirilir ve toplum üyeleri okulla, okul toplumla etkileşim içindedir; çünkü yaşamla dolu, doğal ve eğlenceli öğrenme her insanın temel hakkıdır (Bird, 1993).

Yabancı dil eğitiminde yaşanan paradigma değişimleri sonucunda öğrenen özerkliğine, işbirlikli öğrenmeye, çeşitliliğe, anlamaya, düşünme becerilerine, alternatif değerlendirmeye, yenilikçi öğretmenlere ve programda bütünleşmeye odaklanılmaktadır (Jacobs ve Farrell, 2001). Bu doğrultuda, birey bir bütün olarak görülür ve bölünmeler, eksiltmeler olmaksızın bireye bütün olarak davranılır (Jeder, 2014). Yabancı bir dili öğrenmek ve öğretmek sadece dünyayı anlamının yeni yollarını görmeyi değil birbiriyle ilişkilendirmede yeni yolların keşfedilmesini kapsar (Munro, 2005). Yabancı dil eğitiminde bütüncüllük, öğrenenlerin toplumun bir parçası olduğunu hissettirmenin, evrensel olarak kişisel özellikleri geliştirmenin bir yoludur (Johnstone, 2005). Yabancı dil öğrenmede bütüncüllük ile etkileşimin farklı türlerinin ve düzeylerinin (öğretmen-öğrenen, yerli-yabancı ve öğrencilerin kendi arasında) ve çeşitli biçimlerde odakların (sözlü, yazılı, resmi, günlük konuşma türleri) oluşturulması beklenir (Conacher, 2005).

Mayer ve Viebrock (2005:164) yabancı dilde bütüncüllüğü üç açıdan ele almıştır. Bunlar;

*Öğrenenle ilgili bütüncüllük:* İnsanın bedeni-zihni-ruhu ayrılmaz bir bütündür. Eğitimin amacı bireyin sadece bilişsel yeteneklerinin geliştirmek olamaz, beden-zihin-ruhu bütünleştiren yollar araştırarak bireyleri bütün olarak yetiştirmek olmalıdır.

*Dille ilgili bütüncüllük:* Dünyaya ilişkin algımızı zenginleştiren, yeni kavramlar ekleyen, bakış açımızı genişleten araç dildir. Dil dünyaya uyum sağlamamıza olanak tanıyan bütün bir sistemdir.

*Yöntem ve yaklaşımlarla ilgili bütüncülük:* Dil öğrenmede birden çok algı ve 'hareket'e dayalı deneyimlere, eğlenceli ve anlamlı yollara, bireyin potansiyel gelişimine başvurulmalıdır.

Bach (2005:32-33), yabancı dil eğitiminde bütüncül öğrenmeyi aşağıdaki şekilde özetlemektedir;

*Görev temelli:* Gerçek sonuçlar ile anlam ve otantik etkinliklere odaklanmak

*İçerik temelli:* Öğrenenin dünyaya ilişkin var olan bilgisiyle içeriğe odaklanmak

*Süreç temelli:* Dil öğrenmedeki sürecin ve stratejilerin farkında olunmasına odaklanmak

*Ürün temelli:* Gerçek sonuçlarla bağlantılı etkinliklere odaklanmak

*Bilişsel:* Kültürel farkındalıkla beraber dil farkındalığına odaklanmak

*Çoklu algı:* Görsel, işitsel, bedensel becerileri geliştiren etkinliklere odaklanmak

*Yaşantısal:* Bilgi, his, korku, umut gibi öğrenenin yeni öğrenme ortamına getirdiklerine odaklanmak

*Özerklik:* Öğrenenlerin öğrenme kontrolünü almaya ve stratejilere başvurmaya ihtiyaçları olduğu gerçeğine odaklanmak

*Bağlam durumu:* Bağlamın ve etkinliğin işlevine odaklanmak

*Grup durumu:* İşbirlikli sosyal etkileşime odaklanmak

*Otantik:* Gerçek, uygulamalı ve anlamlı sonuçlara götüren gerçek görevlere odaklanmak

*İşbirliği:* Tüm bilginin sosyal olarak yapılandırıldığı gerçeğine odaklanmak

Yabancı dil eğitiminde Cummins'in İçişleştirelmiş Eğitimsel Eğilim sınıflaması, bütüncül eğitimde ele alınan öğretim yaklaşımları ile benzerlik göstermektedir. Cummins'in İçişleştirelmiş Eğitimsel Eğilim sınıflamasına aşağıda yer verilmiştir:

*Geleneksel olarak aktarımsal- 'Banka' modeli:* Yabancı dil öğretiminde öğretmenin dil yapısına katı bir şekilde odaklandığı, sıklıkla dilbilgisi temelli öğretim yöntemine başvurduğu geleneksel yaklaşımı tanımlamak için 'aktarımsal' kavramını kullanmıştır. Bu yaklaşım bankacı model anlayışını taşımaktadır.

*Sosyal yapılandırmacı model olarak işlemsel:* Sosyal yapılandırmacılık her ne kadar öğrenci deneyimini vurgulasa da, programda 'öğretimin daha geniş sosyal bağlamlardaki uygulamalarıyla bütüncül bir bakış açısı sağlamak yerine öğretme-öğrenme ilişkisini dar bir açıdan' odaklanarak başarısız olmuştur.

*Dönüşümsel-Eşiği geçme:* Yapılandırmacı temelli yöntemler, bütün dil yaklaşımını işaret etse de, sosyal durumun ötesine geçmek yerine sınıf sınırları içinde kalmayı tercih ederek eşiği atlayamamıştır. Cummins dilde bütünlüğe ve bilginin araştırma ile olan etkileşimsel yapısının birliğine odaklanmanın yanı sıra, dönüşümsel yaklaşım ile 'öğrenci yaşantısına ve toplumsal gerçeklere eleştirel bir araştırmaya' dikkat çekilmiştir. Cummins (2001) aktarımsal, sosyal yapılandırmacılık ve dönüşümsel eğilimlerin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Miller bütüncül öğretimde üç yaklaşımın da önemli olduğunu ve entegre edilip yararlanılmasını önermiştir (Cummins, 2001, 2009: Akt. Charles, 2012: 58).

Bütüncül yaklaşımda bütünleştirilmiş bir sürecin olması ile öğrenenler dil edinim sürecinde yaşamla daha iç içe bireyler olma yönünde kazanım elde ederler. Böylelikle öğrenenler bilgiyi varoluşları için yapılandırır; çünkü öğretme/öğrenme sürecinin başkahramanlarıdır (Carballo ve Ulate, 2009). Günümüzde bireyin bir bütün (duygusal, sosyal, kişilerarası, vatandaşlık gereksinimleri gibi) olarak gelişimini sağlamak gereklidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinden hesap verebilirlik adına öğrencilerde sadece yabancı dil becerileri geliştirmeleri yeterli değildir; aksine öğrencilerin 'bütün bir birey' olarak sahip oldukları ihtiyaçları gözetererek bütüncül öğretim sağlamaları beklenmektedir (Johnstone, 2005).

### İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Singireddy (2014)'nin ‘‘Innovative curriculum in ELT: A pathway for holistic learners’’ adlı araştırması, literatür taraması şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmada bütüncül anlayışta öğrenciler yetiştirmek için gerekli olan programdaki yenilikler ve eğitimdeki değişimler ele alınmıştır. Bütüncül dil öğrenmede çoklu zekâ, artzamanlı ve eşzamanlı öğrenme yaşantıları, etkileşim ve toplum, yeni öğrenme ortamları gibi farklı yöntemlerden bahsedilmiştir. Ayrıca, yabancı dil program tasarı türleri ele alınmıştır.

Papastamatis ve Panitsides (2014)'in ‘‘Transformative learning: Advocating for a holistic approach’’ adlı araştırmaları dönüşümsel öğrenme teorisinin temellerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma literatür taramaya dayalı desenlenmiştir.

Araştırmada, dönüşümsel öğrenmede Freire'nin sosyal-özgürleştirici teorisi, Kolb'un yaşantısal öğrenme modeli ve Mezirow'un dönüşümsel öğrenmede psiko-eleştirel modeli olmak üzere dönüşümsel öğrenme teorileri ele alınmıştır. Ayrıca dönüşümsel öğrenmede bütüncül yaklaşıma doğru başlığı altında bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kayda değer bir dönüşümün gerçekleşmesi için bireyi bir bütün kılan biliş, beden ve ruhun her birinin ele alınmasının gerekli olduğu ve dönüşümsel öğrenme teorilerinde bilişselin yanı sıra fiziksel, duyuşsal ve ruhani alanların her birinin birlikte bireyin sergilediği hareketler üzerinde etkili olduğu ve her birine dengeli bir şekilde yer verilmesinin öneminden bahsedilmiştir. Böylelikle öğrenme ve öğretme alanında daha çok bütüncül eğitime dayalı çalışmaların

yapılmasının dönüşümsel öğrenme sürecindeki karmaşık belirsizlikleri aydınlayacağı düşünülmektedir.

Özdaş, Akpınar, Batdı, Karahan ve Yıldırım (2014)'in "The whole human being paradigm and holistic curriculum approach" adlı araştırmaları bütün bir insan paradigmasına dayalı olarak bütüncül eğitim programı yaklaşımının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma konu ile ilgili bilimsel çalışmalar incelenerek doküman incelemesi yöntemine dayalı yürütülmüştür. İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, bütüncül eğitimde bütün bir insan biliş, beden ve duygularının bir bütünü olarak eğitimin temel konusu olan ve geliştirilebilen anlamına gelmektedir. Bütüncül eğitim programı, öznel ve nesnel bilgi arasında epistemolojik bir denge gerektirir. Ayrıca birey ve toplum arasında bir dengeye ihtiyaç vardır. Bütüncül eğitim programlarının nihai amacı içinde bulunduğu kültüre göre değişir. Batı toplumlarında 'aşkınlığa ulaşma' amaçlanırken uzak doğu kültüründeki toplumlarda 'kendini dönüştürme'dir. İslami toplumlarda ise, madde ve anlam arasında dengenin sağlandığı 'Allah'ı tanımaya ulaşma' ya da 'örnek bir insan olma' olarak belirtilebilir.

Lee, Hong ve Niemi (2014)'nin "A contextualized account of holistic education in Finland and Singapore: Implications on Singapore educational context" adlı araştırmaları, yüksek performans sergileyen Finlandiya ve Singapur ülkelerinin eğitim sistemindeki bütüncül eğitim girişimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Finlandiya ve Singapur eğitim sistemlerinde uygulanan bütüncül eğitimin fenomenolojik okul yaşantılarını ele alan nitel bir araştırmadır. Bütüncül eğitim, dönüşümsel düşünme ve toplumsal bağlantılar başlıklarında incelenmiştir. Dönüşümsel öğrenme, öğrencilerin oynadıkları etkinlikler ile gözlenmiştir ve toplumsal bağlantılar boyutunda ise öğrencilerin toplumsal bağlantılara maruz kalmalarına zemin hazırlayan zorunlu durumlar incelenmiştir. Araştırmada bütüncül öğrenmeyle ilgili olan yaklaşımları şekillendiren bağlam ve okullarda yapılan değişimlerin eğitim-öğretime yansıdığı şekil üzerine tartışılmıştır.

Jeder (2014)'in "Transdisciplinarity-the advantage of a holistic approach to life" adlı araştırması, eğitim programı üzerinde bütünleştirilmiş yaklaşımların avantajlarını belirlemeyi ve farklı okul düzeyleri için açıklayıcı örnekler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, literatür taramaya dayalı desenlenmiştir. Araştırma sonuçlarında gerçek yaşamı temele alan ve anlamamızı sağlayan önkoşul niteliğindeki bağlamın, durumsal

çeşitliliklerin, farklı koşullar arasındaki durumların, çoklu yaklaşımların göz önünde bulundurulması ile eğitim alanındaki mevcut zihniyetin yenilenmesine ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmiştir.

Gültekin, Ciğerci ve Merç (2013)'in “Holistic Education” adlı araştırmaları, holistik eğitimin tarihsel sürecini, tanımlarını, felsefelerini ve ilkelerini açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırma, literatür taramasına dayalı desenlenmiştir. Araştırmada bütüncül eğitimin daha sağlıklı bir toplum oluşturmak amacıyla bireylerin bütüncül gelişimlerini gerçekleştirmelerine yönelik içsel yönden anlamı aradıkları bir anlayış olduğu ve bütüncül bir eğitim programında eğitimin dinamik olduğu gerçeğinin ele alınmasının, öğrenenlerde yaşamın bütünlüğüne ilişkin bir farkındalık oluşturmanın ve öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak temele alınmasının gerektiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Charles (2012)'in “The heart and soul of language teaching: Making inter-connections between holistic and second language education in the postsecondary context” adlı araştırması, üniversite düzeyi bağlamında yabancı dil öğreticileri arasındaki bütüncül öğretim uygulamalarını keşfederek ve betimleyerek üniversite bağlamında ikinci dil öğretmenlerinin yaşantılarına ilişkin derinlemesine bir anlayış kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırma nitel yöntemle dayalı desenlenmiştir. Katılımcıların ilgi ve sevgi göstererek, iletişimsel-yaşantısal türdeki etkinliklerin hazırlanmasına zaman ayırarak aktif öğrenmeye ve öğrencilerinin derse katılmalarına değer verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerini destekleyerek bireylerin sahip oldukları kimlikler ve yaşantılar kabul görmüştür.

Gültekin, Merç ve Ciğerci (2012)'nin “Holistik (Bütüncül) eğitimin ilköğretim programlarına yansımaları” adlı araştırmaları, ilköğretim programlarında bütüncül eğitimin nasıl yansıdığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel modelde desenlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programının holistik eğitimin temel ilkelerini yoğun olarak, Türkçe ile fen ve teknoloji öğretim programlarının ise yeterince yansıttığı, matematik öğretim programının ise diğer programlara göre daha az yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi ve Liaghatdar (2012)'in “Holistic Education: An Approach for 21 Century” adlı araştırmaları bütüncül eğitim üzerine genel olarak



bilgilendirme yapılmasını amaçlamaktadır. Araştırma, literatür taramasına dayalı desenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak bütüncül eğitim farklı öğrenme biçimlerinde olan öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayan, öğretmenlerin öğretimde haz almalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyan bir kaynak olarak ele alınabilen ve geleceğe diğer insanları, toplumu, gezen düşünen bireyler yetiştirmede yardımcı bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Modern toplum yapısında hâkim olan tüketiciliği reddederek var oluş ve doğanın temel gerçekliği üzerine kurulu bir eğitim anlayışını önceler. Bütüncül eğitimde parça-bütün arasındaki bağıntı ve birlikte uyum içinde yaşayabilen bir toplum yaratma üzerine odaklanması, sürdürülebilir eğitim anlayışının temel amacıdır. Bütüncül eğitimin temel özellikleri olarak bireyin bütünsel gelişimini desteklemesi, ilişkiler ekseninde dönmesi, yaşamsal deneyimlerle bağlantılı olması, insanların oluşturduğu ve değiştirdiği kültürlerin tanınmasına önem vermesi ve yaşama, yaşamda bilinmeyen kaynaklara saygı gösterilmesini temele almasıdır.

Huitt (2011)'in "A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service" adlı araştırması bireyin doğuştan sahip olduğu yeteneklerin okulun sağladığı deneyimler ile geliştirilebileceği üzerine yapılan araştırmaların genel bir değerlendirilmesini ve eğitim programının, öğrenme yaşantılarının ve eğitimcilerin maruz kaldıkları hesap verebilirlik süreçlerinin gözden geçirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma, literatür taramaya dayalı desenlenmiştir. Araştırmada bireyin bütün olarak gelişmesinde dokuz alanda ele alınabilen yeteneklerinin geliştirilmesi ve bu yeteneklerin Gardner'ın çoklu zeka kuramı ile ilintili olduğu yönünde bir sentezleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda okullarımızın çocuklar ve gençler üzerinden kazanılması hedeflenen çıktılar ile örtüşen yönlendirilmiş öğrenme yaşantıları sunması ile sınırlandırılmamasını bilhassa gençlerimize bütüncül eğitimi sağlamak için aile ve toplum işbirliği içinde çalışmalar yürütmesi gerekli olduğunu önerilmektedir. Bu doğrultuda gençlerin iyi, sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmeleri için ihtiyaç duydukları yetenek, değerler ve neredeyse mükemmel bir eğitim sağlanmalıdır. Bununla birlikte evrensel anlamada hızla değişen fiziki ve sosyo-kültürel çevreye uygun eğitim programları ve sınıf etkinlikleri tasarlanmalıdır.

Tirri (2011)'nin "Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives" adlı araştırması ortaöğretim 1. devreden seçilen iki okulda çalışmakta

olan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ile okuldaki bütüncül eğitimin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma modeline dayalı desenlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda, değerler ve dünya görüşü; alandan bağımsız pedagojik unsurlar (konu ya da içerik ne olursa olsun önemli unsurlardır) ve alana bağlı pedagojik unsurlar (konu ya da bağlama özgü durumlar-matematikte pedagojik alan bilgisi ya da okul türü gibi) olmak üzere okuldaki bütüncül eğitime dair üç boyut tespit edilmiştir. Bütüncül eğitim anlayışı ayrıca okullarda en iyi şekilde pedagojik uygulamaların gerçekleştirilmesi için bütün bir okul toplumunun önemini vurgulamıştır.

Venugopal ve Kumari (2010)'nin "Auroville school and holistic education" adlı araştırmaları Hindistan'ın güneyinde yer alan Auroville okulunda gerçekleşen bütüncül eğitim uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma modeline dayalı desenlenmiştir. Araştırmada Auroville okulunda öğrenme ortamının, öğrenme ve öğrenciye bakış açısının, eğitim programının, öğretmen özelliklerinin ve öğretimde yararlanılan öğretim stratejilerinin nasıl bütüncül eğitime dayalı gerçekleştiğine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Okulun ve okuldaki uygulamaların, bütüncül eğitime dair canlı bir örnek olduğu belirtilmiştir.

Neves (2009)'in "A holistic approach to the Ontario curriculum: Moving to a more coherent curriculum" adlı araştırması, bir bütün olan bireyin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak Ontario Milli eğitim bakanlığının temel ilkeleri ile uyumlu olan bütüncül bir eğitim programı geliştirmeyi ve uygulayıcı olarak araştırmacının bütüncül eğitim programı ile edindiği mesleki gelişim sürecini yansıtmayı ve anlaşılır kılmayı amaçlamıştır. Araştırma nitel modelde desenlenmiştir. Araştırmada, Ontario programının bütüncül yaklaşımda düzenlenmesi ile tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi karşılandığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda karar vericilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimine daha çok önem vermesini ve programı geliştirme, uygulama sürecinde esneklik tanınmasını ve her eğitimcinin öğrenci özelliklerine göre öğretim yöntemlerini şekillendirmeleri gerektiği önerilmiştir.

Seet ve Chang (2008)'in "Developing a model for the holistic learning and teaching of Chinese language in Singapore" adlı araştırmaları, Singapur yabancı dil öğrenme çerçevesinin değerlendirilmesini ve mevcut çerçevede bütüncüllüğe göre eksik kalan unsurların tespit edilmesini amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma modeline dayalı desenlenmiştir. Araştırma kapsamında Çin dilini öğrenmede bütüncül anlayışın

geliştirildiği öneri niteliğinde bir çerçeve model oluşturulmuştur. Oluşturulan modelin temelinde birey yer almaktadır. Bireyi çevreleyen çemberde dil becerilerini ilerletme, insani başarıyı artırma ve dil yeterliklerini geliştirme yer almaktadır. Bu çemberde dil becerileri olarak bilişsel, üst bilişsel beceriler ve olumlu yönde ahlaki tutumlar ele alınmıştır. Son olarak bireysel ve toplumsal değişime olanak tanıyan öğrencilerin öncelikli olarak kendilerini tanımaları, kendileri ile çevre, insanlar, dünya ile bağlantılı olduğunu anlama ve öğrendikleri becerileri, yeterlikleri kullanacakları ortamlarda bulunmaları olmak üzere üç unsura yer verilmiştir.

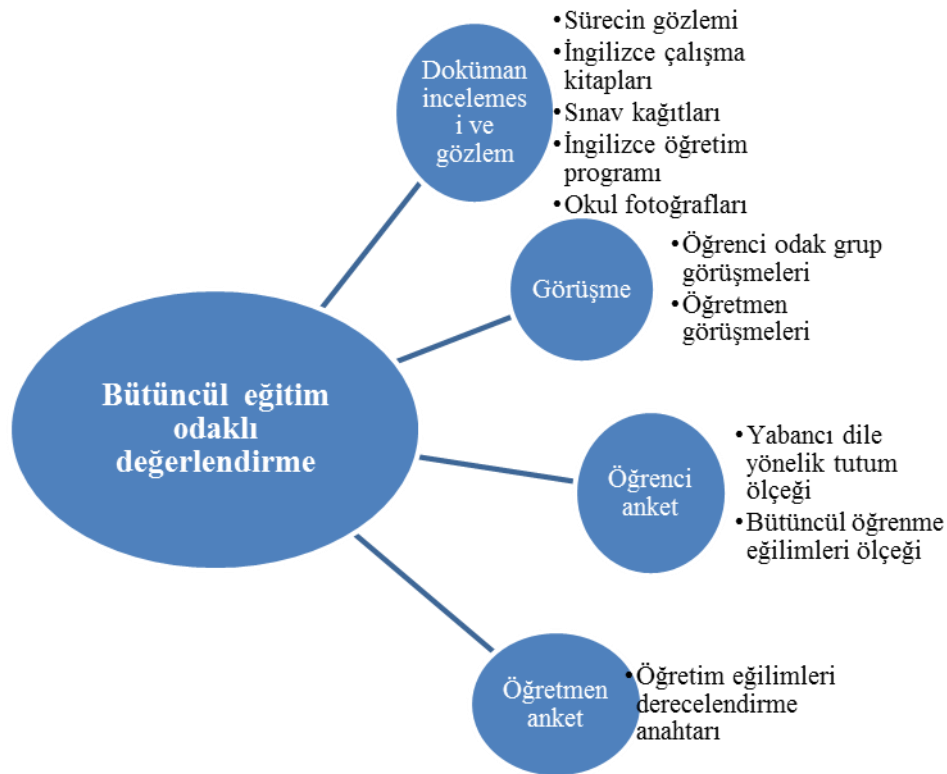
İlgili alanyazında yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda, araştırmaların bütüncül eğitim anlayışının, bütüncül eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi, yabancı dilde bütüncül eğitim konusu üzerinde yürütüldüğü ve bütüncül eğitim konusunda nitel modelde desenlenen araştırmalara ağırlık verildiği görülmüştür. Bununla birlikte, yapılan araştırmaların daha çok betimsel nitelik taşıyarak bütüncül eğitim konusunda mevcut durumu ortaya çıkarma ve bütüncül eğitim ile ilgili literatür taramasına dayalı yürütüldükleri tespit edilmiştir. Öte yandan, Türkiye bağlamında bütüncül eğitim konusunun henüz yakın zaman içerisinde ele alınmaya başlandığı, ilgili konuda oldukça az sayıda çalışmanın yürütüldüğü (Gültekin, Merç ve Ciğerci, 2012; Gültekin, Ciğerci, Merç, 2013; Özdaş ve diğerleri, 2014) ve yürütülen çalışmaların sadece nitel desenle sınırlı kaldığı görülmüştür.

### Bölüm III: Yöntem

#### Araştırma Deseni

Bütüncül eğitim çerçevesinde mevcut 9. sınıf İngilizce eğitiminin değerlendirildiği bu çalışmada karma yöntemden yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, bir çalışma içinde hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerin, yöntemlerin, yaklaşımların, kavramların birleştirilmesine imkan tanıyan ‘üçüncü dalga’ ya da ‘araştırmada üçüncü paradigma’ olarak tanımlanabilir (Smith, 2012). Karma yöntem araştırmaları, araştırma sorularını cevaplandırırken çoklu yaklaşımlardan yararlanarak araştırmacıyı kısıtlamaz ya da sınırlandırmaz. Bu anlamda karma araştırma yöntemleri, kapsayıcı, çoğulcu, tamamlayıcı özelliği gösterir ve araştırmacının eklettik bir yaklaşımla yöntemi seçmesine ve araştırmayı ele almasına olanak tanır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Postmodern eğitim anlayışında özellikle eklettik, ekümenik ve kapsayıcı olma gibi özelliklerin temele alınmasından hareketle programların tekil bir anlayış ile hazırlanması yerine daha çok saygıya, şefkate, adalete, işbirliğine, yansıtıcılığa, kapsayıcılığa ve bütüncül olmaya yer verilmesinin önemli olduğu (Slattery, 2006) dikkate alındığında, bu araştırmanın karma araştırma yöntemine dayalı oluşturulmasının çalışılan konunun da doğasına uygun olduğu söylenebilir. Bu anlamda araştırmada program paydaşları olarak programdan doğrudan etkilenen öğrencilerin ve program uygulayıcısı rolündeki öğretmenlerin görüşlerine hem nitel hem de nicel yolla başvurulması ve programın işleyişine dair detaylı bir veri elde edebilmek için okullarda gözlemlerin yapılması, dokümanların incelenmesiyle birlikte hem veri toplama araçlarında (nicel ve nitel veri toplama araçları) hem de veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi ile farklı görüşlerin bir araya getirilmesi ve böylelikle bütüncül, kapsayıcı, tamamlayıcı bir anlayışın güdülmesi sağlanmıştır. Çalışmada 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilme sürecinde üç boyut yer almaktadır. Değerlendirmenin gerçekleştirildiği süreçte bütüncül eğitim çerçevesinde İngilizce öğretme/öğrenme sürecindeki uygulamalara dair detaylı veri elde etmek amacıyla gözlem ve doküman inceleme boyutundan, öğretmen ve öğrencilerin mevcut programda bütüncül öğretme/öğrenme sürecinin nasıl yansıtıldığına ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla görüşme boyutundan ve öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını, bütüncül öğrenme eğilimlerini ve öğretmenlerin öğretim eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla anket boyutundan yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, birbirini tamamlayarak bütün bir sonuca temel oluşturması açısından

verilerin toplanma zamanında herhangi bir ardışıklık söz konusu değildir. Alanyazın incelendiğinde karma yöntem araştırmalarında temel olarak benimsenen iki tür stratejiden bahsedilmektedir. Bunlar karma yöntemlerin veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde kullanılan genel süreçler olarak da ele alınan *eş zamanlı* ve *aşamalı stratejiler*dir. Bu araştırma, karma yöntem araştırma türlerinden eşzamanlı çeşitleme (concurrent triangulation) stratejisine dayalı tasarlanmıştır. Eşzamanlı çeşitleme stratejisi, bir yöntemin zayıf yönünü başka bir yöntemdeki güçlü yönler ile dengelemek amacıyla aynı araştırma içerisinde hem nitel hem de nicel yöntemlerden yararlanır. Bu stratejide genellikle iki yöntemden elde edilen sonuçlar bütünleştirilir (Creswell, 2009). Araştırmanın her iki yöntem ile nasıl bütünleştirildiği aşağıda yer alan Şekil 7’de görselleştirilmiştir.



**Şekil 7: Araştırmada İzlenen Yöntemsel Süreç**

### **Değerlendirme Modeli**

Araştırmada mevcut 9. sınıf İngilizce eğitimi, bütüncül eğitim açısından değerlendirilmiştir. Mevcut İngilizce eğitimi değerlendirilirken nitel ve nicel veri toplama araçları bütüncül eğitimin temel ilkelerine (denge, kapsayıcılık, bağlantılar)

göre oluşturulmuş ve dokümanların incelenmesinde mevcut durumda bütüncül öğretme/öğrenme sürecinin nasıl yansıtıldığı dikkate alınmıştır. Alanyazın taramasına dayalı olarak oluşturulan veri toplama araçları ile veriler toplanmış ve özellikle öğretmen, öğrenci görüşmelerinde paydaş grupların ideal programa ilişkin beklentileri ve mevcut programda tespit ettikleri aksaklıklar açığa çıkarılmıştır. Dolayısıyla araştırmada paydaşlardan alınan görüşler doğrultusunda mevcut ve ideal program arasındaki farklar ortaya çıkmıştır. Mevcut ve ideal program uygulamaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırmada Provus'un fark değerlendirme modelinden yararlanılmıştır.

Provus değerlendirmeyi, (1) standartlara karar verme, (2) program performansı ve standartlar arasında bir fark olup olmadığını belirleme, (3) elde edilen farka dayalı olarak programın devam etmesine, geliştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar verme süreci olarak ele alır (Fitspatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Model, mevcut uygulamaları gözlemlemeye dayalıdır ve gözlemciye programın uyum ve uyumsuzlukları arasındaki farkları görmesine olanak tanır (Kibirige ve Teffo, 2014). Provus (1969), özellikle program ve standartlar arasında bir fark meydana geldiğinde farklılıklara dair toplanan bilginin programın zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olacağını öne sürmüştür. Modeli oluşturan beş aşama Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3

#### Değerlendirme Aşamaları

Aşama	Performans	Standart
I	Program tasarısı Girdi boyutu Süreç boyutu Çıktı boyutu	Tasarı ölçütü
II	Program işletimi	Program tasarısı Girdi boyutu Süreç boyutu
III	Programın ara çıktıları	Program tasarısı Süreç boyutu Çıktı boyutu
IV	Programın son çıktıları	Program tasarısı Çıktı boyutu
V	Program maliyeti	Aynı çıktının farklı programlardaki maliyeti

Birinci aşamada, performansa dair bilgi veren program tasarısı tanımlanır ve performans standartlar olarak varsayılan 'tasarı ölçütü' ile karşılaştırılır. İkinci aşamada, karşılaştırılan standart, birinci aşamada ulaşılan program tasarısıdır. Program performansına ilişkin bilgiler, programın işleyişine dair yapılan gözlemleri kapsar. Üçüncü aşamada, standartlar program süreci ve ara çıktı arasındaki ilişkiyi

tanımlayan program tasarısının bir parçasıdır. Elde edilen fark, süreci yeniden tanımlamaya ya da süreci daha iyi kontrol etmeye olanak tanır. Dördüncü aşamada, standartlar nihai hedeflere işaret eden program tasarısının bir parçasıdır. Bu aşamada, programın tümü ya da programda öngörülen çıktılar makro düzeyde sorgulanır. Beşinci aşama ise ilk dört aşama tamamlandıktan sonra değerlendiriciye maliyet-yarar analizi yapma seçeneği tanır (Provus, 1969: 15-32).

Bu araştırma kapsamında Provus'un değerlendirme modelinin birinci aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, program paydaşlarının ideal bir programa ilişkin oluşturdukları beklentiler ve bütüncül eğitime dair alanyazında var olan ilkeler programın tasarımı ölçütleri (standartlar) ve değerlendirilen mevcut 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ise performans olarak ele alınmıştır. Program paydaşları olarak öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler ve ilgili dokümanların incelenmesi sonucunda mevcut İngilizce dersi öğretim programı (performans) ile paydaş görüşlerinde ve alanyazında oluşturulan bütüncül eğitim standartları karşılaştırılmıştır. Performans ve standartlar arasında tespit edilen farklar, araştırma kapsamında gerçekleştirilen program değerlendirmenin bir ürünü olarak sunulmuş ve belirlenen farklara dayalı olarak geliştirilecek İngilizce öğretim programlarına temel oluşturabilecek şekilde öneriler getirilmiştir.

Bu araştırmanın program değerlendirme modellerinden Provus'un farklar modeline dayalı olarak temellendirilmiş olmasında modelin araştırmacıya mevcut programı inceleme ve program uygulamalarının ideal program tasarısı ile tutarlılığını değerlendirme fırsatı tanınması etkili olmuştur. Bir diğer deyişle, mevcut öğretim programı ile ideal programa ilişkin oluşturulan program ölçütleri arasındaki iç tutarlılık incelenerek teori ve pratik arasındaki farklar ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında programdan doğrudan olarak etkilenen öğretmen ve öğrenci paydaşlarının İngilizce alanında geliştirilecek bir öğretim programına yönelik beklentileri, mevcut şartlara ilişkin değerlendirmeleri, programda olması gerektiğini vurguladıkları hedefler ve süreç ortaya çıkarılarak paydaşlar açısından ideal bir program tanımlaması yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma sonucunda mevcut İngilizce eğitimine yönelik hissedilen ihtiyacın ortaya çıkarılması ile sağlıklı bir program geliştirme sürecine temel oluşturmasına ve geliştirilecek İngilizce öğretim programlarının daha analitik bir yaklaşımla ele alınmasına katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma yönteminin karma araştırma yöntemine dayalı desenlenmesi ile programın değerlendirilmesinde hem nitel hem de nicel olmak üzere çoklu yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Değerlendirme kapsamında toplanan nitel veri, öğretmen ve öğrenci

görüşmeleri, gözlemler ve doküman inceleme sonuçları iken nicel veri kapsamında öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket sonuçları yer almıştır.

### Veri kaynakları

Araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanmasında yer alan veri kaynakları ‘Evren ve örneklem’ ve ‘Katılımcılar başlığı altında açıklanmıştır.

### Evren ve örneklem

9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitim çerçevesinde değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada çalışma evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı süresinde Denizli il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencileridir. Denizli il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin toplam sayısı 211’dir. İngilizce öğretmenlerinden nicel verilerin toplanmasında Denizli il merkezinde çalışmakta olan tüm İngilizce öğretmenlerine ulaşılması hedeflenerek örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Katılımcıların anketleri sağlıklı bir şekilde doldurmaları için anketler araştırmacı tarafından kendilerine teslim edilmiş ve yaklaşık on gün sonra teslim alınmıştır. Öğretmenlerden bazılarının araştırmaya katılmak istememesi, bazılarının ise aylıksız izinde olması gibi sebeplerden dolayı araştırmada 179 İngilizce öğretmeninden veri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

### Öğretmen Çalışma Evrenini Tanıtan Genel Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	116	65
	Erkek	63	35
Kıdem	6-11 yıl	65	36
	12-17 yıl	73	41
	18- ve üzeri	41	23
Okul türü	Fen ve sosyal bilimler lisesi	16	9
	İmam hatip lisesi	23	13
	Meslek lisesi	66	37
	Anadolu lisesi	74	41
Mesleki gelişim kursuna katılma durumu	Evet	134	75
	Hayır	45	25
		Toplam: 179	



Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerine uygulanacak anketin uyarılama çalışması sürecinde çalışma evreni dışından iki tane İngilizce öğretmenin görüşleri doğrultusunda uygulamada bazı hususlara dikkat edilmiştir. Görüşleri alınan İngilizce öğretmenleri, kendilerinden sıklıkla anket doldurmaları yönünde taleplerin olduğundan ve doldurdukları anketlerin ne anlama geldiğini bilmedikleri, çalışma sonuçlarından haberdar olmadıkları için anketlerin kendilerine anlamsız geldiğinden bahsetmişlerdir. Elde edilen görüşlere dayalı olarak veri toplama aracının uygulanma sürecinde, Denizli il merkezinde çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerine uygulanacak anketler bir zarf içerisinde kendilerine sunulmuştur. Anketin ön sayfasındaki bilgilendirme formunda araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, araştırmaya katılmak için katılımcıların onayı alınmış ve araştırmacının telefon numarası, elektronik posta adresi verilmiştir. Zarfların iç kapağına ise numara verilmiştir. Katılımcıların talepleri dâhilinde zarflar içerisine verilen numaraları araştırmacıya elektronik posta yoluyla bildirerek anketlerinin yorumlanabileceği, merak ettikleri hususlara açıklık getirileceği yönünde kendilerine bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü Denizli il merkezinde, özel kurumlar ve özel eğitim bünyesindeki ortaöğretim kurumları dışında toplam 40 tane ortaöğretim düzeyinde okul bulunmaktadır. Ortaöğretim düzeyindeki okullar, türleri bakımından ortaöğretim genel müdürlüğü fen ve sosyal bilimler liseleri, din öğretimi genel müdürlüğü anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı anadolu liseleri ve ortaöğretim genel müdürlüğü anadolu liseleri olmak üzere dört alt gruptan oluşmaktadır. Alt gruptaki okul sayısı aşağıdaki gibidir:

Ortaöğretim genel müdürlüğü fen ve sosyal bilimler liseleri- 3

Din öğretimi genel müdürlüğü anadolu imam hatip liseleri- 5

Mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı anadolu liseleri- 17

Ortaöğretim genel müdürlüğü anadolu liseleri- 15

Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanması düşünülen 9. sınıf öğrencilerini belirlemede oranlı tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evren içinde homojen alt grupların belirlenip her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar birimin seçilmesini sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Oranlı tabakalı örneklemede, gruptan seçilen

bireylerin sayısı grubun evrendeki büyüklüğü ile orantılıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmada nicel verilerin toplanacağı 9. sınıf öğrencilerinin oranlı tabakalı örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenmesinde öncelikle her bir alt gruptaki okul sayısının çalışma evreni içerisindeki oranı belirlenmiştir. Alt grupların çalışma evrenine oranı alındığında ortaöğretim genel müdürlüğü fen ve sosyal bilimler liselerinden 2 okuldan; din öğretimi genel müdürlüğü anadolu imam hatip liselerinden 2 okuldan; mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı anadolu liselerinden 7 okuldan ve ortaöğretim genel müdürlüğü anadolu liselerinden ise 6 okuldan veri toplanmasının gerekli olduğu hesaplanmıştır. Araştırmada her alt grubu temsil etmek üzere seçilecek okullar, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı ortaöğretim kurumlarına yerleştirme taban puanları ölçütü temel alınarak belirlenmiştir. Yerleştirme taban puanlarının sıralanması sonucunda alt, üst ve orta düzeydeki okullar tespit edilmiştir. Böylelikle alt gruplar içerisinde farklı düzeylerde olabilecek her okulun seçilme ihtimali artırılmıştır. Belirlenen okullardan veri toplanacak öğrenci sayısını belirlemek için ise ilgili okulların 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin toplam sayısı elde edilmiştir. Her alt gruptan seçilen okuldaki toplam 9. sınıf öğrenci sayısına göre gerekli görülen örneklem büyüklüğü dikkate alınmıştır. Ortaöğretim genel müdürlüğü fen ve sosyal bilimler liselerinden seçilen 2 okuldaki toplam 9. sınıf öğrenci sayısı 268; din öğretimi genel müdürlüğü anadolu imam hatip liselerinden seçilen 2 okuldaki toplam 9. sınıf öğrenci sayısı 543; mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı anadolu liselerinden seçilen 7 okuldaki toplam 9. sınıf öğrenci sayısı 1947 ve ortaöğretim genel müdürlüğü anadolu liselerinden seçilen ise 6 okuldaki toplam 9. sınıf öğrenci sayısı 1290'dır. Literatürde evren büyüklükleri için örneklem büyüklüğünü belirlerken ideal olan sınırlar belirtilmiştir (Gay ve Airasian, 2000). Buna göre, ortaöğretim genel müdürlüğü fen ve sosyal bilimler liselerinden seçilen 2 okuldan toplam 167 öğrenci; din öğretimi genel müdürlüğü anadolu imam hatip liselerinden seçilen 2 okuldan toplam 247 öğrenci; mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı anadolu liselerinden seçilen 7 okuldan toplam 328 öğrenci ve ortaöğretim genel müdürlüğü anadolu liselerinden seçilen 6 okuldan toplam 301 öğrenciden nicel veriler toplanmasının uygun olduğu kanısına varılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel özellikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

## Öğrenci Örneklem Grubunu Tanıtan Genel Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	543	52
	Erkek	500	48
Okul türü	Fen ve sosyal bilimler lisesi	167	16
	İmam hatip lisesi	247	24
	Meslek lisesi	328	31
	Anadolu lisesi	301	29
Okuma becerisi	Geliştirilmeli	94	9
	İyi	560	54
	Çok iyi	389	37
Yazma	Geliştirilmeli	135	13
	İyi	463	44
	Çok iyi	445	43
Konuşma	Geliştirilmeli	199	19
	İyi	466	45
	Çok iyi	378	36
Dinleme	Geliştirilmeli	163	16
	İyi	447	43
	Çok iyi	433	41
Kelime bilgisi	Geliştirilmeli	180	17
	İyi	608	58
	Çok iyi	255	25
Dilbilgisi	Geliştirilmeli	191	18
	İyi	576	55
	Çok iyi	276	27
Sosyal beceriler	Geliştirilmeli	134	13
	İyi	523	50
	Çok iyi	386	37
İletişimsel beceriler	Geliştirilmeli	164	16
	İyi	487	47
	Çok iyi	392	37
Kültürel beceriler	Geliştirilmeli	224	22
	İyi	532	51
	Çok iyi	287	27
Grup çalışması	Evet	588	56
	Hayır	455	44
Bireysel çalışma	Evet	378	36
	Hayır	665	64
Görsel çalışma	Evet	738	71
	Hayır	305	29

İşitsel çalışma	Evet	561	54
	Hayır	482	46
Bedensel çalışma	Evet	355	34
	Hayır	688	66
İngilizcenin ders dışında kullanılma durumu	Evet	411	39
	Hayır	632	61

Toplam: 1043

Öğrencilere ilişkin nicel verilerin uygulanacağı okullar belirlenirken, araştırmada veri toplama araçlarının pilot çalışması yapılan okullar dâhil edilmemiştir. Uygulama sürecinde veri toplama araçları öğrencilere dağıtılmış, gerekli açıklamalar yapılmış, anketleri düzgün bir şekilde doldurmalarının önemli olduğu hatırlatılmış ve anketleri rehber öğretmenlerine teslim etmeleri istenmiştir. Bir hafta sonra anketler, sınıfların rehber öğretmenlerinden teslim alınmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmada nitel verilerin toplanmasında, öğretmen ve öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme stratejisine dayalı belirlenmiştir. Tabakalı amaçlı örnekleme stratejisi, belirli alt grupların özelliklerini ortaya koymayı ve karşılaştırma yapabilmeyi sağlayan bir stratejidir (Patton, 2002; Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Tabakalara ayrılmış ortaöğretim kurumlarının her birinin temsil edilmesi amacıyla her alt gruptan orta düzeyde bir okul nitel verilerin detaylı bir şekilde toplanması için seçilmiştir. Nitel verilerin toplanacağı okulların belirlenmesinde, her alt grubun içinde orta düzeyde olarak belirlenen ortaöğretim kurumları arasında MEB'in hazırlamış olduğu İngilizce ders kitabının derslerde kullanılması ve gönüllü olan öğretmen, işbirliği içerisinde araştırmaya destek verecek okul yönetiminin var olması ölçütleri dikkate alınarak nitel verilerin toplanacağı okul belirlenmiştir. Mevcut 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına dair yapılacak değerlendirmelerin objektif bir şekilde yansıtılması amacıyla MEB'nin hazırladığı ve kullanılmasına onay verdiği ders kitaplarını kullanan temsili okullardan nitel verinin toplanması ölçütü oluşturulmuş ve ilgili okullar belirlenmiştir. Öte yandan, fen ve sosyal bilimler liseleri alt grubunda yer alan üç okulun da bakanlığın hazırlamış olduğu ders kitapları yerine çeşitli yayınevlerinin hazırlamış olduğu yabancı kaynakları tercih etmeleri ile fen ve sosyal bilimler lisesi okul türü kapsamında bahsedilen ölçüt işe koşulamamıştır. Araştırmada fen ve sosyal bilimler liseleri alt grubu için bu istisnai durum göz önünde

bulundurulmuştur. Her bir alt gruptan seçilen bir okul olmak üzere toplam dört okulda gözlem yapılmıştır. Gözlem için belirlenen okullarda verilerin çeşitlilik göstermesi ve her bir alt grup içerisinde verinin farklı ortamlardan da toplanması amacıyla belirlenen her bir okuldan iki sınıfın gözlenmesine karar verilmiştir. Her bir alt gruptan bir erkek bir kadın olmak üzere iki öğretmen belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer bir taraftan, mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı anadolu lisesi alt grubunda belirlenen okuldaki erkek öğretmenler araştırmanın nitel boyutuna katılmaya gönüllü olmadıkları için sadece bu okul türünde iki kadın öğretmen araştırmaya katılmıştır. Diğer okul türlerinde bir kadın, bir erkek öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Bu bağlamda her bir alt gruptan ikişer olmak üzere toplam sekiz öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan sekiz öğretmeni genel olarak tanıtan genel bilgilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

## Öğretmen Katılımcıları Tanıtan Genel Bilgiler

Kod isim	Cinsiyet	Katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu	Mezun olunan okul	Kıdem	Çalışmış olduğu okul türleri
F1	Kadın	Yabancı dil üzerine eğitim ve bilgisayar üzerine hizmet içi eğitime katılmış	ODTÜ Biyoloji mezunu	17 yıllık öğretmen	İlköğretim, ortaöğretim, düz lise, Anadolu lisesinde çalışmış ve şu anda fen lisesinde
F2	Erkek	Akıllı tahta ve İngilizce ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış	ODTÜ fizik mezunu	22 yıllık öğretmen	Anadolu liselerinde, fen liselerinde çalışmış ve şu anda fen lisesinde
İ1	Kadın	COMENIUS projelerini hazırlama ve güzel konuşma diksiyon konulu hizmet içi eğitime katılmış	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	13 yıllık öğretmen	Özel okulda anasınıfında, ilkokulda, ortaokulda çalışmış, şu anda Anadolu İmam hatip lisesinde
İ2	Erkek	İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri, Fatih projesi eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	7.5 yıllık öğretmen	Ortaokul, lisede çalışmış, şu anda Anadolu İmam hatip lisesinde
M1	Kadın	Yabancı dil yöntem ve teknikleri ve CEFR ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış	Hacettepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	15 yıllık öğretmen	İlköğretimde çalışmış, şu an meslek lisesinde
M2	Kadın	Fatih projesi etkileşimli tahta kursuna katılmış	Gazi Üniversitesi İngilizce	15 yıllık öğretmen	Ortaöğretim kurumlarında çalışmış, şu an meslek lisesinde

A1	Kadın	Öğretme teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış	Öğretmenliği Konya Selçuk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı	21 yıllık öğretmen	Düz lise, süper lisede çalışmış, su an Anadolu lisesinde
A2	Erkek	Etkili öğretim konusunda hizmet içi eğitime katılmış	ODTÜ fizik öğretmenliği mezunu	17 yıllık öğretmen	Süper lise, genel lise, turizm otelcilikte çalışmış, şu anda Anadolu lisesinde

Her bir alt gruptan çalışmaya katılmak için gönüllü olan iki öğretmenin dokuzuncu sınıf düzeyinde ders verdikleri birer sınıf gözlenmiştir. Bu durumda, her bir alt grup içerisinde ikişer sınıf olmak üzere toplam sekiz sınıf gözlenmiştir. Gözlem için sekiz sınıfın seçilmesinde araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin ders verdikleri dokuzuncu sınıflar içerisinde orta düzeydeki sınıfların belirlenmesine özen gösterilmiştir. Gözlem yapılan sınıfların mevcudu genel olarak birbirine denktir. Fen ve sosyal bilimler lisesindeki sınıflardan biri 30, diğeri de 30 öğrenciden oluşmaktadır. Anadolu imam hatip lisesinde kız öğrenci sınıfı 30, erkek öğrenci sınıfı ise 40 öğrenciden oluşmaktadır. Anadolu mesleki ve teknik lisesindeki sınıflardan biri 28, diğeri ise 25 öğrenciden oluşmaktadır. Anadolu lisesindeki sınıflardan biri 34, diğeri 35 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için gerekli izinlerin alınma süreci ve ön çalışmaların tamamlanması neticesinde gözlemler nisan, mayıs ve haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında gözlem için belirlenen dört okuldaki her bir sınıf yaklaşık olarak on saat boyunca araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Okulların sınav programları, şehir dışı gezileri, okulda verilen seminerlere katılma gibi bazı sebeplerden dolayı birkaç sınıfta dokuz saat gözlem yapılabilmektedir.

Gözlem için belirlenen dört okulda bütüncül öğretim/öğrenme sürecine dair detaylı veri elde etmek ve verilerin tamamlayıcı nitelikte olmasını sağlamak amacıyla gözlenen sınıflardaki İngilizce öğretmenleri ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin müsait oldukları saatte ve istedikleri yerde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, her bir okulda gözlenen iki sınıftan üçer tane olmak üzere her bir alt gruptaki okuldan altışar öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her bir alt gruptan altışar olmak üzere toplam yirmi dört öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için öğrencilerin belirlenmesinde öğrencilerin araştırmada yer almaya istekli olmalarına ve ailelerinin izin vermelerine dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra, her okul türündeki iki sınıftan seçilen öğrencilerin kız ve erkek dağılımı göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma kapsamında her bir alt

grupla yapılan odak grup görüşmelerde yer alan öğrencilerin üçü kız, üçü erkektir. Fen ve sosyal bilimler lisesi okul türünün A sınıfından 2 kız ve 1 erkek öğrenci; B sınıfından 2 erkek ve 1 kız öğrenci; anadolu lisesi okul türünün A sınıfından 2 kız ve 1 erkek öğrenci, B sınıfından 2 erkek ve 1 kız öğrenci; mesleki teknik ve anadolu lisesi okul türünün A sınıfından 2 kız ve 1 erkek öğrenci, B sınıfından 2 erkek ve 1 kız öğrenci; anadolu imam hatip lisesi okul türünde kız ve erkek sınıfları olarak oluşturulan sınıflamadan dolayı ise A sınıfından 3 kız öğrenci ve B sınıfından 3 erkek öğrenci odak grup görüşmeye katılmıştır. Görüşmeler, hafta sonları ya da okul çıkış saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerin, ortaöğretim kurumlarındaki her bir alt grubu yansıtan ve karşılaştırma yapma imkânı tanıyan verilerin elde edilmesini sağlayacağı düşünülmüştür.

### Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu bölümde araştırma verilerini toplama sürecinde kullanılan veri toplama tekniklerine ve araçlarına yer verilmiştir.

Araştırmada 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime dayalı olarak değerlendirilmesi sürecinde paydaşlardan nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için kullanılan teknik ve araçlar Tablo 7’de araştırmanın alt amaçlarına göre gösterilmektedir.

Tablo 7

#### Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Kullanılan Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Alt amaçlar	Veri toplama teknikleri	Veri toplama araçları
Sınıflarda uygulanan İngilizce öğretme-öğrenme süreci ve kullanılan öğretim materyalleri bütüncül eğitimin temel ilkelerine göre uygunluk durumu nasıldır?	Gözlem Doküman incelemesi	Yarı yapılandırılmış gözlem formu Doküman inceleme formu
Mevcut 9. sınıf İngilizce eğitimi bütüncül eğitime göre İngilizce öğretmenleri ve öğrenciler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?	Görüşme Odak grup görüşme	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Yarı yapılandırılmış görüşme formu
9. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları nasıldır?	Anket	Yabancı dile yönelik tutum ölçeği

9. sınıf öğrencilerinin bütüncül öğrenme eğilimleri nasıldır?	Anket	Bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeği
Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim eğilimleri nasıldır?	Anket	Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarı

### **Nicel veri toplama araçları**

Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak “Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarı”, “Yabancı dile yönelik tutum ölçeği” ve “Bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeği” kullanılmıştır.

### ***Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarı***

Öğretmenlerin öğretimde benimsedikleri yaklaşımları betimlemek amacıyla John Myers’in oluşturmuş olduğu bir veri toplama aracıdır. Myers, veri toplama aracını 1980lerin sonlarına doğru oluşturmuştur ve 1987 yılından bu yana derecelendirme anahtarında yapmış olduğu düzeltmeler, daha önce kazanımları oluşturma boyutu olarak adlandırdığı kısmı beklenti oluşturma boyutuna dönüştürmüştür ve öğretme/öğrenmedeki farklı yönlere bakış açısı boyutunu eklemiştir (Myers, 2011). Araştırmacı derecelendirme anahtarını geliştirirken geçerlik kapsamında bütüncül eğitim alanında uzman olan John P. Miller ve birkaç uzman görüşü alarak kapsam geçerliğini sağlamıştır. Derecelendirme anahtarında öğretmenlerin aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel öğretim yaklaşımlarından hangisine daha çok ağırlık verdiğini betimlemeye yardımcı maddelere yer verilmiştir. Öğretmenlere ‘beklenti oluşturma, öğrenmeyi maksimum düzeye çıkaracak öğretim, değerlendirme ve öğrenme/öğretimin diğer yönlerine yönelik görüşler’ boyutlarında 60 maddelik bir derecelendirme anahtarı hazırlanmıştır. Her bir bölümde aktarımsal öğretim yaklaşımı için 5, işlemsel öğretim yaklaşımı için 5 ve dönüşümsel öğretim yaklaşımı için 5 olmak üzere her bir bölümde her bir yaklaşım için 20 madde bulunmaktadır. Veri toplama aracı sıralamaya dayalıdır. Öğretmenlerden kendilerini değerlendirerek ilgili boyuttaki maddeleri sıralamaları istenmektedir. Sıralamada her bir satırda verilen maddelerin kendi içinde 1-3 aralığında derecelendirilmesi istenmektedir. Derecelendirmede 1 rakamı ‘bana en yakın’, 2 rakamı ‘orta düzeyde yakın’ ve 3 rakamı ise ‘bana en uzak’ anlamını vermektedir.



Derecelendirme anahtarından alınan en düşük puan, öğretmenin en çok eğilim gösterdiği öğretim yaklaşımını ortaya çıkaracaktır.

### *Dil geçerliği*

Myers (2011) tarafından geliştirilen 'A Curriculum Orientations Inventory' adlı veri toplama aracının Türkçeye uyarlama aşamaları detaylarıyla aşağıda açıklanmıştır.

Derecelendirme anahtarının kullanılması ve kültürel farklılıklardan dolayı kaynaklanabilecek gerekli düzeltmelerin yapılması için öncelikle John Myers'ten elektronik posta aracılığıyla izin alınmıştır. Veri toplama aracının, bu çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları öğretimsel eğilimlerin betimlemesi amacıyla kullanılması düşünülmüştür. Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarı, ilk olarak İngilizce alanında üç uzman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe eğitimi alanında bir uzmanın da görüşleri dikkate alınarak uzmanların yapmış oldukları çeviriler üzerinden bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form, yabancı dil alanında uzman üç kişi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Derecelendirme anahtarının İngilizce orijinal hali ile Türkçe formda oluşturulan derecelendirme anahtarının İngilizce çevirisi arasında anlamca bir farklılık olup olmadığını belirlemek için veri toplama aracını geliştiren John Myers ile sürekli olarak iletişim kurulmuş ve anlamca bir fark olmadığı kanısına ulaşılmıştır. Derecelendirme anahtarının dil geçerliği çalışması kapsamında Pamukkale Üniversite İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden olmak üzere toplam 130 katılımcıya veri toplama aracının ilk olarak İngilizce orijinal formu, iki hafta sonra da uyarlanan Türkçe formu uygulanmıştır. Öğrencilerden her iki uygulamada da veri toplama aracı üzerine öğrenci numaralarını ya da hayali bir isim yazmaları istenmiştir. Böylelikle her iki uygulamadan elde edilen veri eşleştirilerek analiz edilmiştir. İngilizce uygulamaya katılan katılımcıların bir kısmına ikinci uygulamada ulaşamamasından dolayı 120 katılımcının verisi analize alınmıştır. Uygulamalardan sonra elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliğini test etmede Spearman Sıra Farklar Katsayısından yararlanılmıştır. Ölçme aracındaki 60 maddeden 0.52-0.59 arasında 1 madde; 0.59-0.69 arasında 12 madde; 0.70-0.79 arasında 37 madde ve 0.80-0.89 arasında 10 madde yer almaktadır. Ölçme aracının her bir alt boyutunda yer alan aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel eğilimde yer alan maddelerin korelasyon katsayısı Tablo 8'de özetlenmiştir:

Tablo 8

Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarının Dil Eşdeğerliği Çalışması-İngilizce Türkçe Formlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Aktarımsal	İşlemsel	Dönüşümsel
Beklenti oluşturma	0.73	0.76	0.77
Öğrenmeyi maksimum düzeye çıkaracak öğretim	0.74	0.72	0.73
Değerlendirme	0.70	0.68	0.73
Öğretme/öğrenmenin diğer yönlerine yönelik görüşler	0.76	0.75	0.77

(p<0.05)

Derecelendirme anahtarının Türkçe formu ile İngilizce formundan elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüş ve Türkçeye uyarlanan ölçme aracı orijinaline eşdeğer kabul edilmiştir.

*Kapsam geçerliği*

Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarında yer alan ifadelerin, uygulama yapılacak İngilizce öğretmenleri için anlaşılır ve açık olup olmadığı yönünde yabancı diller eğitimi alanında ve program geliştirme ve öğretim alanında üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlara ölçme aracının amacı, kapsamı ve kimlere uygulanacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Uzmanlardan ölçme aracındaki her bir maddenin uygunluğunu değerlendirmeleri için 1-3 aralığında bir puan vermeleri talep edilmiştir. Uzmanların düzeltilmesini öngördüğü maddeler üzerinde yeniden düzenleme yoluna gidilmiştir. Altmış maddenin üç tanesi üzerinde iki uzman olumlu görüş bildirirken bir uzman düzeltilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte iki madde üzerinde iki uzman düzeltilmesi yönünde görüş bildirirken bir uzman olumlu yönde görüş bildirmiştir. Öte yandan, elli beş madde üzerinde üç uzman da olumlu yönde görüş bildirmiştir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak derecelendirme anahtarını geliştiren John Myers ile sürekli olarak iletişime geçilmiştir. John Myers'in de onayı alınarak uzmanların düzeltilmesi yönünde görüş bildirdikleri ifadeler yeniden düzeltilmiştir. Düzeltilmiş hali uzmanlara yeniden gösterilmiş ve uzmanların da onayları alındıktan sonra derecelendirme anahtarına son hali verilmiştir. Özellikle kültürel farklılıklardan dolayı derecelendirme anahtarının orijinalinde “learning a skill

is like playing golf” olarak ifadelendirilen maddenin Türkiye bağlamında uygun olmayacağı ve bu maddeyi karşılayan bir öneri vermesi yönünde John Myers ile iletişim halinde olunmuştur. Bu maddede John Myers, oyuncunun (öğrencinin) hem bireysel olarak sahip olması gerektiği bazı becerilerin hem de diğer oyuncuların da zarar görmeyeceği şekilde bazı davranışları sergilemelerinin gerekli olduğuna ilişkin olarak golf örneğini verdiği dile getirmiştir ve Türkiye bağlamı için “golf” yerine “futbol” benzetmesinin yapılabileceğini önermiştir. Uzmanların düzeltilmesi yönünde görüş bildirdikleri diğer ifadelerin daha anlaşılır olması yönünde John Myers’in verdiği öneriler dikkate alınarak düzenlenmiştir.

### *Güvenirlilik*

Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarının güvenirlik çalışmasında test tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Derecelendirme anahtarının güvenirlik çalışması kapsamında Denizli il genelinde özel eğitim kurumlarında çalışmakta olan 50 İngilizce öğretmenine iki hafta arayla veri toplama aracı uygulanmıştır. Öğretmenlerden hayali bir isim ya da TC kimlik numaralarının son iki rakamı ile veri toplama aracını doldurmaları istenmiştir. Her iki uygulamadan elde edilen veri eşleştirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini test etmede Spearman Sıra Farklar Katsayısından yararlanılmıştır. Ölçme aracındaki 60 maddeden 21 madde 0.71-0.79 arasında; 27 madde 0.80-0.89 arasında ve 12 madde 0.90-0.96 arasında yer almaktadır. Ölçme aracının her bir alt boyutunda yer alan aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel eğilimde yer alan maddelerin korelasyon katsayısı Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9

### Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarının Güvenirlik Çalışması-Test-tekrar Test Sonuçları

	Aktarımsal	İşlemsel	Dönüşümsel
Beklenti oluşturma	0.83	0.85	0.86
Öğrenmeyi maksimum düzeye çıkaracak öğretim	0.81	0.81	0.85
Değerlendirme	0.85	0.82	0.79
Öğretme/öğrenmenin diğer yönlerine yönelik görüşler	0.81	0.86	0.83

(p<0.05)

Derecelendirme anahtarının güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test ile elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüş ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### ***Yabancı dile yönelik tutum ölçeği***

Ölçek, Weger (2008) tarafından öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Dil öğrenmeye yönelik ilgili alan yazında daha önce yapılan çalışmalar incelenmiş ve 32 madde olarak 6'lı derecelendirme şeklinde oluşturulmuştur. Daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen veri bu haliyle dil inancı, dil tutumları ve dil temelleri adlı faktör yapılarındadır. Öz değeri 1'den büyük olan faktörler alınmıştır. 32 maddeden ikisi (7. ve 19. maddeler) özdeğeri 1'den düşük olduğu için atılmıştır ve faktör matrisi yeniden analiz edilmiştir. Veri, Temel Eksen Faktörleme ile analiz edilmiştir ve faktörlerin birbiriyle ilişkili olmasından dolayı veri promax ile yatay olarak döndürülmüştür. 30 madde KMO 0.736 değeriyle beş faktörde yüklenmiştir. Bu faktör modeli, toplam varyansın % 49.3'ünü açıklamaktadır. Faktör analizi sonucunda elde edilen beş faktör şu şekilde boyutlandırılmıştır: Özgüveni öğrenme, İngilizce öğrenmeye/toplumuna yönelik tutumlar, uluslar arası tutum, bireysel olarak İngilizce kullanımı ve İngilizce öğrenmeye verilen değeridir. Ölçeğin sahip olduğu bu beş faktör, İngilizce öğrenmede motivasyonun öğrenenin kendisine yönelik oluşturduğu algısı ile ne kadar ilgili olduğunu açıklar. Ölçek maddelerinin Cronbach alpha katsayısı 0.84'tür. Özgüveni öğrenme boyutunda, öğrenenlerin İngilizce kullanmadaki algılarını ve kendilerine yönelik sahip oldukları dil edinim algıları ile ilgili 8 madde bulunmaktadır. İngilizce öğrenmeye/toplumuna yönelik tutumlar boyutunda, dil öğrenmeye yönelik duyuşsal tutumlarda 6 madde ve Amerikanlara yönelik olumlu tutumları yansıtan 3 madde olmak üzere toplamda 9 madde bulunmaktadır. Uluslar arası tutum boyutunda, çok dillilik ile ilgili 4 madde bulunmaktadır. Bireysel olarak İngilizce kullanımı boyutunda, İngiliz ürünler, kültürü, medyası ile ilgili meraklılığı kapsayan 3 madde ve İngilizce konuşulan ülkeler ve kişiler ile ilgili 2 madde olmak üzere toplamda 5 madde bulunmaktadır. İngilizce öğrenmeye verilen değer boyutunda ise, İngilizce öğrenmenin bir değer olup olmadığını kapsayan 4 madde bulunmaktadır (Weger, 2008; Weger, 2013).

### *Dil geçerliği*

Weger (2008) tarafından geliştirilen ‘Motivation for English as a global language questionnaire’ adlı veri toplama aracının Türkçeye uyarlama aşamaları detaylarıyla aşağıda açıklanmaktadır.

Ölçeğin araştırmada kullanılması ve kültürel uyarlamaların yapılması konusunda Heather Weger’den elektronik posta aracılığıyla izin alınmıştır. Ölçek, yabancı dil öğrenen yetişkin düzeydeki uluslararası öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu araştırmada kullanılmak üzere ölçek maddelerinin lise öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı yönünde uzman kanısı alınmıştır ve uygulanacak grubun düzeyi dikkate alınarak uyarlama sürecinde bazı maddeler düzenlenmiştir. Ölçek, yabancı dil alanında uzman üç kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe eğitimi alanında bir uzmanın da görüşleri dikkate alınarak uzmanların yapmış oldukları çeviriler üzerinden bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form, yabancı dil alanında uzman üç kişi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Uzmanların yapmış oldukları çevirilerin ölçeğin orijinaline yakın anlamlar taşıdığı tespit edilmiştir. Öte yandan uzmanların görüşlerine dayalı olarak, ölçeğin uygulanacağı katılımcıların etkileşim içinde oldukları kişilerin orijinalinde uygulanan katılımcılardan farklı koşullarda olması sebebiyle ölçeğin orijinalinde ‘‘Amerikalılar’’ (American) ile başlayan ifadelerin bu araştırmadaki uygulama bağlamı açısından ‘‘yabancılar’’ (foreign people) olarak uyarlanmasının uygun olup olmadığı konusunda ölçeği geliştiren Heather Weger ile sürekli olarak iletişime geçilmiştir. Heather Weger’in görüşü ve onayı ile Türkiye örneklemini açısından ‘‘yabancılar’’ şeklinde ifadelendirmenin uygun olduğu kanısına varılmıştır.

Ölçeğin dil geçerlik çalışması kapsamında ölçeğin ilk olarak İngilizce orijinal formu, iki hafta sonra da uyarlanan Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçek, Denizli il merkezindeki bir anadolu lisesinin 10. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 110 öğrenciye uygulanmıştır. Türkçe formun uygulamasında öğrenciye ulaşılmaması, ölçeğin sağlıklı bir şekilde doldurulmaması gibi sebeplerden ötürü 95 kişinin verisi analize alınmıştır. Uygulamalardan sonra elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliğini test etmede Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Ölçekteki 30 maddeden 0.69-0.79 arasında 24 madde ve

0.80-0.89 arasında 6 madde yer almaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutunda yer alan maddelerin korelasyon katsayısı Tablo 10'da özetlenmiştir:

Tablo 10

Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeğinin Dil Eşdeğerliği Çalışması- İngilizce Türkçe Formlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

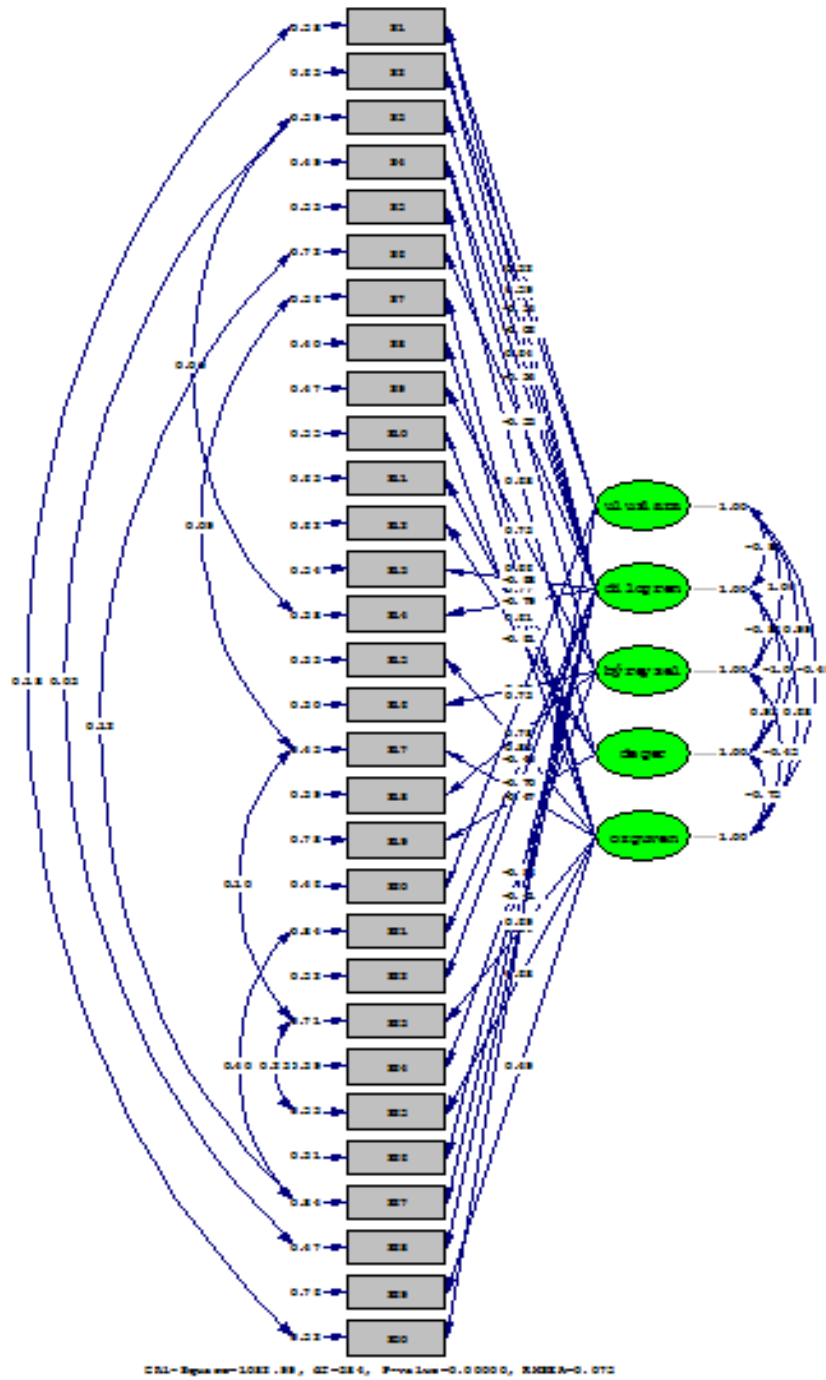
	Pearson korelasyon katsayısı
Özgüveni öğrenme	0.76
İngilizce öğrenmeye/toplumuna yönelik tutumlar	0.75
Uluslar arası tutum	0.76
Bireysel olarak İngilizce kullanımı	0.75
İngilizce öğrenmeye verilen değer	0.72

(p<0.05)

Ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formundan elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüş ve Türkçeye uyarlanan yabancı dil tutum ölçeği orijinaline eşdeğer kabul edilmiştir.

#### *Yapı geçerliği*

Ölçeğin yapı geçerliği için Denizli il merkezinde dört anadolu lisesinin 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören 350 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda geçerli sayılan 323 veri analize alınmıştır. Veri toplama aracı, uyarlanmış bir ölçek olduğu için uyarlamada oluşturulan yapının uyumunu tespit etmek amacıyla veriler doğrulayıcı faktör analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan uyum indeksleri şu şekildedir:  $\chi^2$  değeri= 1357.65 (sd=395, p<0,000), (x2/sd)= 3,44, GFI= 0.78, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = 0.087, AGFI= 0.74 CFI = 0.96, NFI=0.94, RMR=0.079. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin iyileştirilmesine dayalı olarak birbiriyle ilişkili maddelerin düzeltilmesi önerilmiştir. Modelde 1-30, 3-14, 3-28, 6-27, 7-17, 17-23, 21-27 ve 23-25 maddeleri arasında modifikasyon yapılması önerilmiştir. Modifikasyon önerilen maddeler ölçekte aynı faktör yapısı altında yer alan maddeler olması itibarıyla kuramsal açıdan birbiriyle ilişkili yapılarıdır. Modele ilişkin path diyagramı, aşağıda gösterilmiştir.



Modelin iyileştirilmesine ilişkin yapılan modifikasyonlar sonucunda hesaplanan uyum indeksleri şöyledir:  $\chi^2$  değeri= 1082.99 (sd=384,  $p < 0.000$ ),  $(\chi^2/\text{sd}) = 2.82$ , GFI= 0.82, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = 0.075, AGFI=0.78 CFI= 0.97, NFI=0.95, RMR=0.18, SRMR=0.073. Alanyazında bir modelin uyumu için  $\chi^2/\text{sd}$  değerinin 5'in altında (Şimşek, 2007), SRMR değerinin  $< 0.080$  olmasının kabul edilebilir bir uyum gösterdiğine işaret edilmesine (Hu ve Bentler, 1999) dayalı olarak, modelin

uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2/sd$  değerinin 5'in altında değer alması ve özellikle SRMR'nin almış olduğu değer ile kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Öte yandan, GFI>.85 ve AGFI>.80 değerlerinde kabul edilebilir düzeyde ele alındığı (Şimşek, 2007) bilgisine dayalı olarak modelde GFI ve AGFI değerlerinin eşik değerlere yakın değer aldıkları görülmüştür. Alanyazında GFI, AGFI, CFI ve NFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının iyi uyum gösterdiği bilgisi dikkate alındığında (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998), modelde özellikle CFI ve NFI değerlerinin iyi uyum gösterdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, RMSEA değerinin 0.08'den küçük olmasının iyi bir uyum gösterdiğine işaret edilmesine (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) dayalı olarak modelde elde edilen RMSEA değerinin iyi bir uyum taşıdığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, uyarlanmakta olan ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

### *Güvenirlilik*

Yabancı dil tutum ölçeği faktörlerinin iç tutarlılıklarını tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre katsayı değerleri; "Özgüveni öğrenme" faktörü için 0.88, "İngilizce öğrenmeye/toplumuna yönelik tutumlar" faktörü için 0.87, "Uluslar arası tutum" faktörü için 0.79, "Bireysel olarak İngilizce kullanımı" faktörü için 0.88, "İngilizce öğrenmeye verilen değer" faktörü için ise 0.67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerine ilişkin Cronbach Alpha değeri ise 0.94 olarak hesaplanmıştır.

### ***Bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeği (BÖEÖ)***

Bireyin bütüncül gelişimi temelde beden (body), biliş (mind) ve ruh (soul) olarak ele alınır. Bireylerin bilişsel, sosyal, çevresel, duygusal, estetik, kültürel, ruhani gibi pek çok boyutta gelişimi dikkate alınır. Bu kapsamda bütüncül öğrenmeyi oluşturan bazı ilişkilerden bahsedilmektedir. Bu ilişkiler çevre, toplum, ruhani ve bireysel bağlantılardır.

İlgili alanyazında öğrencilerin bütüncül olarak gelişimlerine ilişkin bir değerlendirme yapabilecekleri herhangi bir ölçme aracı oluşturulmamıştır. Bu anlamda öğrencilerin bütüncül çerçevede nasıl bir eğilime sahip olduklarını ortaya çıkarmak amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesi uygun bulunmuştur. Bütüncül eğitim ile ilgili alanyazın taranmış ve bireyin bütüncül gelişimine dair kendine yönelik algısını



belirlemek amacıyla çevresel, sosyal, kültürel, kişisel ve ruhani boyutlarında 51 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler üzerine Toronto Üniversitesinde bütüncül eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Bununla birlikte, oluşturulan maddelerin anlaşılabilirliği üzerine ortaöğretim kurumlarının 9. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan beş öğrenci ile birlikte değerlendirme yapılmıştır. Hem uzmanlardan hem de öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda maddeler tekrar düzenlenmiştir. Ölçek, 44 maddelik ‘evet bazen, hayır’ olmak üzere üçlü derecelendirme şeklinde biçimlendirilmiştir. Ölçek Likert tipi üçlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiş ve her madde için “Evet”, “Bazen” ve “Hayır” düzeyleri kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışması, 2014–2015 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki ortaöğretim kurumlarından seçkisiz olarak seçilen dört okuldaki 9. sınıfta öğrenim gören 400 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda 367 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Uygulamalardan sonra elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA’da faktörlerin yapısını belirlemek amacıyla döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı ise Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan her bir maddenin, öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerini ne derecede ayırt ettiğini değerlendirmek ve AFA ile belirlenen boyutların güvenirliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27’lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi kullanılmıştır.

AFA ile belirlenen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Madde faktör ilişkileri ve faktörler arası ilişkinin belirlenmesini sağlayan DFA için LISREL 8.7 paket programı kullanılmıştır. DFA’da modelin geçerliğini değerlendirmek için Ki-Kare Uyum, GFI (Uyum indeksi), AGFI (Düzenlenmiş Uyum indeksi), RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), RMR (Artık Ortalamaların Karekökü) ve SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü) uyum indeksleri kullanılmıştır.

### Açımlayıcı faktör analizi

Faktör analizi yapılmadan önce ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Barlett küresellik testine bakılmıştır. KMO katsayısı 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada, ölçeğin KMO değeri 0.77; Barlett küresellik testi sonucu da [2.863 (p<.01)] olarak bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılan ölçek 44 maddeliktir. Yapılan ilk analiz sonuçlarına bakıldığında ölçeğin öz değeri 1'den büyük 15 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 58.06 olmuştur. Veriler varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde 14 maddenin aynı anda iki faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeler çıkarılarak binişme olmayana kadar döndürme işlemine devam edilmiştir. Bu işlem 4 kere tekrarlanmış ve sonuçta binişme özelliği gösteren madde olmadığı ve ölçeğin öz değeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerinin alt sınırı 0.30 olarak belirlenmiş ve yük değeri 0.30'dan düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra her bir faktördeki maddeler incelenmiş ve faktörler isimlendirilmiştir. BÖEÖ'ye ilişkin AFA sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

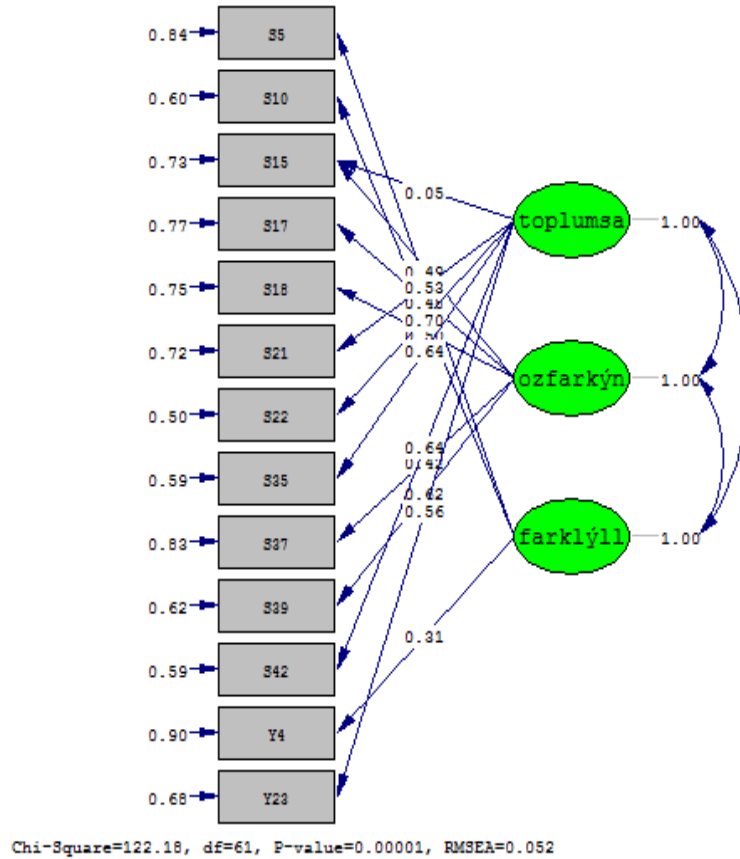
#### BÖEÖ'ye İlişkin AFA Sonuçları

Madde no	Faktör ortak varyansı	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
22	.600	.753		
42	.556	.721		
23	.517	.715		
35	.515	.689		
21	.440	.578		
39	.538		.723	
15	.473		.637	
17	.398		.619	
37	.348		.579	
18	.375		.533	
10	.557			.732
4	.420			.633
5	.397			.570
Açıklanan Varyans (%)				
Toplam=				
47.171		19.792	16.118	11.261

Birinci faktör öğrencilerin kendisinin dışında başkalarına katkı sağlamanın verdiği huzura, toplum için faydalı işler yapmanın yaşamı anlamlı kılmasına ve ihtiyaç duyulduğunda yardım etmeyi tercih etmeye yönelik olduğu için bu faktör ‘Toplumsal fayda erdemi’ olarak adlandırılmıştır. Birinci faktör 5 maddeden oluşmaktadır ve açıkladığı varyans oranı %19.792’dir. İkinci faktör öğrencilerin kendilerini güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, potansiyeline yönelik sahip olduğu farkındalık ve zorlu durumlarda sahip olduğu niteliklere başvurabilme yetisi ile ilgili olduğundan ‘Öz farkındalık’ olarak adlandırılmıştır. Bu faktör de 5 maddeden oluşmaktadır. Açıkladığı varyans oranı ise %16.118’dir. Üçüncü faktör ise, öğrencilerin farklı kültür, farklı yaşam standardında olan insanlar ile etkileşim içinde olması, onları dışlamadan birlikteliği sağlayabilmesi ile ilgili olduğu için ‘Farklılıklara açık olma’ olarak adlandırılmıştır. Faktörün açıkladığı varyans oranı % 11.261’dir ve 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç faktörden ve 13 maddeden oluşmaktadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans oranı % 47.171’dir. Ölçekte 2 olumsuz madde ve 11 olumlu madde vardır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 ve en yüksek puan 39’dur.

#### *Doğrulayıcı faktör analizi*

Verinin faktör yapısını test etmede açımlayıcı faktör analizi teori oluştururken, doğrulayıcı faktör analizi öncelikli olarak oluşan teoriyi test eder. Elde edilen veri ile hipotez edilen model arasındaki eşleşme çeşitli uyum indeksleri ışığında değerlendirilir (Matsunaga, 2010). Bu amaçla, açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapı analiz edilmiş ve yapının uygunluğu uyum istatistikleri sonuçlarına göre incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modele ilişkin path diyagramı, aşağıda gösterilmiştir.



Bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir:  $\chi^2$  değeri=122.18 (sd=61,  $p<0.000$ ),  $(\chi^2/sd)= 2.00$ , GFI= 0.95, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü)=0.052, AGFI=0.93 CFI=0.94, NFI=0.89, RMR=0.019, SRMR=0.055. Alanyazında  $\chi^2/sd$  değerinin  $\leq 2$  olmasının, RMSEA değerinin  $<0.08$  olmasının, SRMR değerinin  $\leq 0.05$  olmasının, GFI, GFI, NFI, CFI indekslerinin 0.90 ve üzerinde olmasının modelin iyi uyum gösterdiğine (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel ve Helfried Moosbrugger, 2003; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998) işaret edilmiştir. Bu doğrultuda, bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre modelin oldukça iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

#### *Madde-toplam puan korelasyonu*

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçtükları özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi ve AFA ile belirlenen boyutların güvenilirliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İkinci olarak, toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik

grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

BÖEÖ’ye İlişkin Madde- Toplam Korelasyonları ve Üst %27 Grup- Alt %27 Grup Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları

	Madde no	Ortalama	SS	Madde toplam korelasyonu	Maddeler için t (Üst %27-Alt %27)
Faktör 1- Toplumsal fayda erdemini	21	Üst grup 1.64	0.703	.507	8.004
		Alt grup 1.05	0.219		
	22	Üst grup 1.49	0.658	.562	7.436
		Alt grup 1.00	0.000		
	23	Üst grup 1.64	0.801	.431	5.837
Alt grup 1.05		0.389			
35	Üst grup 1.47	0.593	.536	7.639	
	Alt grup 1.01	0.010			
42	Üst grup 1.72	0.667	.521	8.461	
	Alt grup 1.10	0.301			
Faktör 2- Öz farkındalık	15	Üst grup 1.63	0.645	.456	7.238
		Alt grup 1.11	0.314		
	17	Üst grup 2.01	0.731	.478	10.554
		Alt grup 1.15	0.358		
	18	Üst grup 1.89	0.617	.521	9.361
Alt grup 1.20		0.402			
37	Üst grup 2.10	0.717	.425	7.860	
	Alt grup 1.39	0.548			
Faktör 3- Farklılıklara açık olma	39	Üst grup 1.92	0.720	.515	10.526
		Alt grup 1.09	0.320		
	4	Üst grup 2.18	0.701	.278	6.041
		Alt grup 1.63	0.580		
	5	Üst grup 1.57	0.670	.375	7.584
Alt grup 1.04		0.196			
10	Üst grup 2.18	0.719	.446	9.879	
	Alt grup 1.27	0.489			

(p<0.05)

İlgili alanyazında madde-toplam korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve .25 değerinden büyük olmasının beklendiğinden bahsedilmektedir (Kayış, 2010). Bu

doğrultuda madde-toplam korelasyon analizine alınan maddelerin, .25 değerinden büyük olmasına ve negatif olmamasına dikkat edilmiştir. Tablo 12'ye göre, ölçeğin madde-toplam korelasyonları, 0.28 ile 0.56 arasında değişmektedir. Alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

### *İç tutarlık*

BÖEÖ'nün belirlenen faktörlerinin iç tutarlılıklarını tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre katsayı değerleri; "Toplumsal fayda erdemi" faktörü için 0.74; "Öz farkındalık" faktörü için 0.62 ve "Farklılıklara açık olma" faktörü için ise 0.42 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerine ilişkin Cronbach Alpha değeri ise 0.68 olarak hesaplanmıştır.

### **Nitel veri toplama araçları**

Bu çalışmada nitel verilerin toplanmasında "Öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme formu"ndan, "Öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu"ndan, "Yarı yapılandırılmış gözlem formu"ndan, "Doküman inceleme formu"ndan yararlanılmıştır.

### ***Öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme formu***

Öğretmenlerin yabancı dil öğretme ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları yaklaşımların, bütüncül öğretim uygulamalarına ne ölçüde yer verdiklerinin, programın bütüncül öğrenmeyi ne derecede desteklediğinin ortaya çıkarılması amacıyla İngilizce öğretmenlerine yönelik taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bütüncül eğitim üzerine ilgili alanyazın incelenmiş ve bütüncül eğitimin temel prensiplerinden (denge, kapsayıcılık ve ruh) hareketle taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular üzerinde uzman görüşü almak amacıyla Kanada'da bütüncül eğitim alanında uzun süredir çalışan bir uzmana, Türkiye'de yabancı diller eğitimi alanında çalışmakta olan bir uzmana ve eğitim programları ve öğretim alanından bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanların belirlenmesinde bütüncül eğitim alanında çalışmış olmasına, yabancı dil eğitimine hâkim olmasına ve nitel araştırma deseninde çalışma yapmış olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanlara araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulanacak grup tanıtılmıştır. Uzmanlar, hazırlanan soruların bütüncül eğitim yönünden kapsamlı olması,

uygulanacak grup için anlaşılır olması ve araştırma amacına uygun hazırlanıp hazırlanmadığı yönünde inceleme yapmışlardır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının denenmesi için lisede çalışan iki İngilizce öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Uygulama öncesi yapılan deneme sonucunda, öğretmenlerin bir kaç soruda aynı şeyi anlayarak benzer cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Buna dayalı olarak, benzer özellik taşıyan sorular uygun bir biçimde birleştirilmiş ve yöneltilen soruların ifadelendirilmeleri, soruluş sırası, biçimi yeniden düzenlenmiştir. Oluşturulan form, uzmanların görüşüne tekrar sunulmuştur. Uzmanların da görüşlerine dayalı olarak ifadeler yeniden düzenlenmiş ve görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

### ***Öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu***

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede sahip oldukları inançların, beklentilerin, öğrenmeye ilişkin yükledikleri anlamın, İngilizce derslerindeki uygulamaların kendilerinde bıraktığı etkinin, öğrenme sürecinde bütüncül eğitim açısından ne tür fırsatlara sahip olduklarının ve sahip olmak istediklerinin ortaya çıkarılması amacıyla dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular üzerinde uzman görüşü almak amacıyla Kanada’da bütüncül eğitim alanında uzun zamandır çalışan bir uzmana, Türkiye’de yabancı diller eğitimi alanında çalışan bir uzmana ve eğitim programları ve öğretim alanındaki bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanların belirlenmesinde bütüncül eğitim alanında çalışmış olmasına, yabancı dil eğitimine hâkim olmasına ve nitel araştırma deseninde çalışma yapmış olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanlara araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulanacak grup tanıtılmıştır. Uzmanlar, hazırlanan soruların bütüncül eğitim yönünden kapsamlı olması, uygulanacak grup için anlaşılır olması ve araştırma amacına uygun hazırlanıp hazırlanmadığı yönünde inceleme yapmışlardır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının denenmesi için lisede öğrenim görmekte olan dört öğrenci ile görüşülmüştür. Uygulama öncesi yapılan deneme sonucunda öğrencilere yöneltilen bazı soruların soyut düzeyde kaldığı ve ifadelendirmelerden dolayı görüşlerin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna dayalı olarak, hazırlanan soruların ifadelendirilmeleri, soruluş sırası ve biçimi yeniden düzenlenmiştir. Oluşturulan form, uzmanların görüşüne tekrar sunulmuştur. Uzmanların da görüşlerine dayalı olarak ifadeler yeniden düzenlenmiş ve görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

### *Yarı yapılandırılmış gözlem formu*

Yapılan gözlemlerde yabancı dil öğretme/öğrenme boyutlarının detaylı bir şekilde incelenmesi, mevcut işleyişin nasıl yürütüldüğünün tespit edilmesi, bütüncül eğitimin ne kadar uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimde buldukları sınıf ortamı, etkinlikler, ne tür roller üstlendiklerinin ortaya çıkarılması üzerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda gözlemler, bütüncül eğitimin öğretme-öğrenme boyutlarına nasıl yansıdığına detaylandırılmasına yardımcı olmuştur. Gözlem formu hazırlamadan önce, araştırmacı ilgili alanyazında bütüncül eğitimi uygulayan okulları değerlendiren çalışmalar incelenmiş ve bütüncül eğitim üzerine yapılan okumalara dayalı olarak yapılan çıkarımları doğrultusunda gözlem formunda dikkat edilmesi gereken kısımları belirlemiştir. Oluşturulan gözlem formunda *genel sınıf ortamı, denge, bağlantılar, kapsayıcılık, yaşamsal beceriler ve dilsel beceriler* olmak üzere altı kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan gözlem formu üzerinde uzman görüşü almak amacıyla Kanada’da bütüncül eğitim alanında uzun yıllardır çalışan bir uzmana, Türkiye’de yabancı diller eğitimi alanında çalışan bir uzmana ve eğitim programları ve öğretim alanında çalışan bir uzmana gönderilmiştir. İnceleme için uzmanların belirlenmesinde bütüncül eğitim alanında çalışmış olmasına, yabancı dil eğitimine hâkim olmasına, nitel araştırma yürütmüş olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gözlem formu üzerinde biçimsel yönde düzenlemeler yapılmıştır. Taslak gözlem formunun geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla araştırmacı ile birlikte başka bir araştırmacı eşzamanlı olarak gözlem yapmıştır. Formun uygulanacağı ortamda işlerliğini test etmek ve gerçek uygulamada çalışma yapılacak öğretmen ve öğrencilerin gözlemciye alışmalarını sağlamak amacıyla çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil olacak her bir okul türünden 2 saat olmak üzere toplam 8 saat gözlem yapılmıştır. İlk olarak sınıflarında gözlem yapılmasına izin veren öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış ve gözlem süreci ile ilgili kendilerine bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı ile birlikte ikinci gözlemci gözlenecek sınıflara kendilerini tanıtarak araştırma amacıyla geldikleri yönünde açıklama yapmışlardır. Gözlemciler sınıfın en arka iki köşesine oturarak taslak gözlem formu ile gözlem raporlarını tutmuşlardır. Araştırmacı dışında sınıf içi gözlemleri gerçekleştiren ikinci gözlemci, program geliştirme alanında uzman olarak çalışmakta ve gözlem yapma deneyimine sahip bir kişidir. İkinci gözlemcinin İngilizce öğretmenliği alanında lisans eğitimini tamamlaması ve doktora tez çalışmasında



gözlem, görüşmeden yararlanarak nitel araştırma yürütmüş olması, hem gözlem esnasındaki yabancı dil öğretme/öğrenme doğasını anlamasına olanak tanımış hem de karşılaştırılan verinin güvenilirliğini güçlendirmiştir. İkinci gözlemci, gözlemler öncesinde araştırma konusuna ve gözlem formundaki boyutlar hakkında gerekli bilgiye sahiptir. Gözlemcilerin sınıf gözlem sürecinde tuttıkları raporlar karşılaştırıldığında yazılanların birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda gözlem formunda yer alan boyutların açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür.

### ***Doküman inceleme formu***

Araştırma kapsamında İngilizce eğitim sürecine dair bütüncül eğitim çerçevesinde değerlendirmenin yapıldığı okullarda yararlanılan dokümanların (9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı) ve kullanılan öğretim materyallerinin (çalışma kitapları, yazılı sınavlar, sınıf ve okula ait fotoğraflar vb.) incelenmesi ile veri çeşitlemesi sağlanarak konuya ilişkin detaylı veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin yanı sıra doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılması araştırmaya ek veri sağlayarak güvenilirliğini önemli ölçüde artırdığına (Yıldırım ve Şimşek, 2011) dayalı olarak bu araştırmada gözlem, görüşme ve anket yoluyla elde edilen verilerin yanı sıra doküman incelemeye yer verilmesi ile araştırmada bütüncül eğitim konusunda çoklu boyutlardan yararlanılarak verilerin tamamlayıcı olma niteliği taşıdığı ve araştırmanın güvenilirliğinin arttığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, incelenen dokümanlar araştırma sorularına ilişkin önemli veri sağlayabilir. Mevcut İngilizce öğretme/öğrenme sürecinde kullanılan dokümanların bütüncül eğitime göre incelenmesi ile hem araştırma kapsamında toplanan verilerde çeşitlilik sağlanmasına hem de yabancı dil eğitimindeki mevcut işleyişe dayalı olarak oluşturulan dokümanların (İngilizce dersi öğretim programı, sınıf içi öğretim materyalleri vb.) bütüncül eğitim çerçevesinde değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Dokümanların incelenmesi sürecinde araştırmacıya belli bir çerçeve oluşturması amacıyla değerlendirmede odaklanılan boyutlar inceleme formunda ele alınmıştır. İncelenen dokümanlar (İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce çalışma kitapları ve sınav soruları) için oluşturulan formlar uzman görüşüne sunulmuştur. Nitel desende çalışmış, yabancı dil eğitimine hâkim ve bütüncül eğitim konusunda bilgi sahibi olan iki uzmanın görüşü alındıktan sonra inceleme formları düzenlenerek son hali oluşturulmuştur.

## **Araştırma Geçerliği, Güvenirliği ve Etik**

Araştırmanın karma yöntemde desenlenmesi ile hem nicel hem de nitel veri birlikte kullanılmıştır. Literatürde karma araştırma yöntemlerinin geçerliğini gösteren beş geçerlik türünden bahsedilmektedir. Bunlar, dâhili-harici geçerlik, zayıflıkları indirgeme geçerliği, dizgesel geçerlik, örnek bütünleşme geçerliği ve çoklu geçerlilik (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada, özellikle zayıflıkları indirgeme geçerliği, örneklem bütünleşme geçerliği ve çoklu geçerlik türleri benimsenmiştir. Bütüncül öğrenme ve öğretme konusunun çalışıldığı bu çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçlarının yanı sıra görüşme ve gözlemlerin yapılması, dokümanların incelenmesi ile nicel veri toplama araçlarının sunduğu sonuçların daha detaylı bir şekilde açıklanmasına olanak tanınarak çalışmada olası zayıflıkların ortadan kaldırılması sağlanmıştır. Diğer bir deyişle, araştırmanın karma araştırma yönteminde desenlenmesi ile verilerin toplanmasında hem nicel hem de nitel veri kaynaklarından yararlanılarak verilerin çeşitlenmesi ve katılımcı çeşitlenmesi sağlanarak araştırmanın geçerliliği üçgenleme tekniği ile artırılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre, üçgenleme tekniğinin birden fazla yöntem ile veri toplanmasının çalışmada olası önyargıya meydan vermemekle özellikle sosyal bilimlerde insan davranışlarının karmaşık, zengin ve dolu yönünü açıklayabilme fırsatı tanır. Bununla birlikte, çalışmada öğretmen ve öğrencilerden toplanan nicel ve nitel veriler, hem ayrı hem de birleşik olma özelliği göstererek çalışmada bir bütünlük sağlamıştır. Çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması için seçilen örneklem eşit görülmeyip uygun sonuçların elde edilmesi için nicel verilerin toplanacağı örneklem daha genel düzeyde belirlenmiş, nitel verilerin toplanacağı katılımcıların ise detaylı verinin elde edilebileceği şekilde daha bağlamsal düzeyde örnekleme alınacak kişiler belirlenmiştir. Bu anlamda hem genel hem de özel düzeyde elde edilen veri ile çalışmada kapsayıcı, bütüncül sonuçlara ulaşılabilmiştir. İyi bir karma yöntem çalışması yürütmek için çalışmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının geçerliği sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçları konu ile ilgili uzman kişilerin kanısına sunulmuş olarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği; uyarlanan ölçeğin dilsel geçerlik çalışması ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak görüşme soruları ve gözlem formu, konu ile ilgili uzmanlara gönderilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmacının 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde yapmış olduğu uzun süreli gözlemler öğrencilerin de öğretmenlerin de araştırmacıya

alışıp doğal davranmalarını ve sonrasında yapılan görüşmelerde katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacının, alanla etkileşimde olması ve katılımcılarla uzun süreli paylaşımda bulunması değerlendirilen boyutların doğasını anlama imkânı tanımıştır ve böylelikle araştırma sonuçlarının iç geçerliği artırılmıştır. Araştırmacı her bir okul türünde birden fazla sınıfı gözlemleyerek de geçerli bilgi elde etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın veri analizi aşamasında, verinin seçici bir şekilde kullanılmasından kaçınılarak olumlu ve olumsuz görüşlere yer verilmesi, özellikle nitel verinin transkript edilmesinde doğabilecek olası yanlışları önlemek amacıyla dökümlerin ses kayıtlarıyla eş zamanlı olarak kontrol edilmesi ve nitel verinin kodlama sürecinin zenginleştirilmesi ile geçerlik artırılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre, bahsedilen teknikler araştırmanın geçerliğini artırmada kullanılabilir stratejilerdir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmadaki katılımcılara ait özellikler, araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi detaylı ve açık bir şekilde tanıtılmıştır ve bu şekilde detaylandırılması araştırma yapmak isteyen farklı araştırmacılara elde edilen sonuçlara dair tabloyu okumalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, farklı veri toplama yöntemleri (anket, gözlem, görüşme, doküman incelemesi) ile farklı veri kaynaklarından (öğretmen, öğrenci ve doküman) verinin elde edilmiş olması araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmıştır. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin kaydedilip saklanması, ulaşılan veri ve bulguların iç güvenilirliğini artırır. Johnson (1997)'ın belirttiği gibi, verinin analizinde ve yorumlanmasında araştırmacı dışında kişilerin araştırma sürecine dâhil edilmeleri araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya dair atılabilecek adımlardan biridir. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının Türkçeye uyarlanma sürecinde dilsel çeviri ekibinin yer alması, gözlem formu ve görüşme formlarının geliştirilmesinde araştırmacı dışındaki uzmanların görüşlerinin alınması ve özellikle nitel analiz aşamasında araştırmacı ile kodlama sürecine dâhil olan başka bir uzmanın araştırmaya kattığı farklı bakış açısı ile araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır. Gözlem formunun geliştirilme sürecinde, gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı dışında bir alan uzmanının yer alması, araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır.

Amerikan psikoloji kuruluşunun belirtmiş olduğu etik standartların bazıları şu şekildedir: katılımcıların onam formunu doldurtmak, katılımcılara fazlasıyla maddi

teşvik verilmesinden kaçınmak, katılımcıların gönüllü olduklarından emin olmak, katılımcıları kandırmamak, katılımcılar ile bilgi paylaşmak, katılımcıların her açıdan zarar görmemesini sağlamak ve katılımcının dâhil olduğu verilerin yayılmasında hassasiyet göstermektir (American Psychological Association, 1992'den Akt. Tomal, 2010). Araştırma kapsamında gözlem yapılan sınıfın ve görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllülük ölçütü esas alınmıştır. Katılımcılara çalışmanın kapsamı detaylarıyla açıklanmıştır. Verilerin toplanmasından önce gerekli izinler alınmıştır ve katılımcılar olarak öğretmenlere ve katılımcı olarak öğrencilerin velilerine araştırma için aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Katılımcıların herhangi bir açıdan zarar görmemesi için katılımcıların kimlikleri gizlenmiş ve elde edilen veriler sadece akademik çalışma ölçüsünde paylaşılmıştır. Araştırmada katılımcı alıntılarında yer verilirken her bir okul türünün ilk harfi ve rakamı (F1, F2, İ1, İ2, A1, A2, M1, M2 gibi) ile katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın etik açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurulu tarafından araştırma değerlendirilmiş ve eğitim ve insani bilimler etik kuralları açısından uygun olduğu kurul tarafından onaylanmıştır. Bu anlamda çalışmanın etik ilkelere uygun yürütüldüğü söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Bu bölümde araştırmada kullanılan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Verilerin analizi “Nicel verilerin analizi” ve “Nitel verilerin analizi” başlıkları altında sunulmuştur.

#### **Nicel verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerine uygulanan öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarının sıralamaya dayalı veri toplama aracı özelliği taşıması itibariyle derecelendirme anahtarından elde edilen verilerin analizinde nonparametrik testlerden Kay-kare testi yapılmış ve frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilere uygulanan bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeğinden ve yabancı dile yönelik tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde ise hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen KSZ analizi sonucunda verilerin normal dağılım

göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilere uygulanan yabancı dile yönelik tutum ölçeğinden ve bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis Varyans analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

### **Nitel verilerin analizi**

Karma araştırma yöntemlerinin özellikle nitel veri analizi boyutu daha çok tümevarımsal bir süreçtir (Graff, 2012). Lauri ve Kyngas (2005)'a göre, araştırılan olgu ile ilgili önceden yeterince bilgi oluşturulmamışsa tümevarımsal içerik analizinin yapılması uygundur. Tümevarımsal içerik analizinde veriler, açık kodlama, kategori oluşturma ve özetleme süreçleri içerisinde düzenlenir (Elo ve Kyngas, 2007). Bu çalışmada araştırılan konu ile ilgili yeterince bilgi örgütlemesinin var olmamasına ve karma araştırma yönteminin doğası gereği sağladığı tümevarımsal sürecin yaşanmış olmasına dayalı olarak nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizinden yararlanılmıştır. Hsieh ve Shannon (2005)'a göre, içerik analizinde tümevarımsal bir yaklaşımın benimsenmesi önceden oluşturulmuş kategorilerin etkisi altında kalınmadan sadece araştırma kapsamında katılımcıların paylaştığı doğrudan bilginin edinilmesini gerektirir. Bu doğrultuda, çalışmada yer alan katılımcılardan ve dokümanlardan elde edilen verilere ilişkin çıkarımlarda bulunularak veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada mevcut İngilizce eğitim sürecinin bütüncül eğitim açısından değerlendirilmesine ilişkin toplanan nitel veriler gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilmiştir. Mevcut İngilizce eğitim sürecine dair yapılan değerlendirme büyük ölçüde sınıf gözlemleri, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile açıklanmış olsa da bütüncül öğretme/öğrenme süreci ile ilgili olabilecek dokümanların (İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce çalışma kitapları, okul fotoğrafları, sınav kâğıtları) incelenmesi ile araştırma sorularına detaylı açıklama yapma imkânı tanınmış ve gözlem ve görüşmelerle incelenen mevcut İngilizce eğitim süreci ile dokümanlarda incelenen süreç arasındaki farkın ortaya çıkarılmasına ya da birbirini desteklemesine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Onwuegbuzie, Leech ve Collins (2012)'e göre, doküman ve fotoğraf gibi nitel verilerin analizinde karşılaştırmalı nitel analiz tekniğinden yararlanılabilir. Karşılaştırmalı nitel analiz tekniği, veriler arasındaki fark ve benzerliklerin analiz edilmesi ile verilerden oluşturulan kategorilerin ilişkilendirilme sürecidir. Bu çalışmada gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve tematize edilmiştir. Tematize edilen veriler ile incelenen dokümanlar

arasındaki fark ya da benzerlikler nitel verilerin karşılaştırılması sonucunda ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerle dokümanlardan elde edilen verilerin karşılaştırılarak sunulmuş olması, verilerin detaylandırılmasına ve zenginleştirilmesine olanak tanımıştır.

Yin (2011: 178-179), nitel veri analizinin analitik biçimde ilerlemesine dayalı olarak araştırmacıların genelde beş aşamayı takip ettiklerini öne sürmüştü ve bu beş aşamayı aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

- *Derleme aşaması*; araştırmada elde edilen verilerin belli bir düzen içinde toplanıp analiz edilmek üzere veri setinin oluşturulmasını içerir.
- *Ayrıştırma aşaması*; toplanmış veriyi küçük parçalara bölmeyi kapsar. Bir diğer deyişle, kodlar ortaya çıkar.
- *Yeniden kurma aşaması*; sökümlenmiş parçaları farklı grupların içinde düzenlemeyi içerir.
- *Yorumlama*; yeniden kurulan verinin birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren yeni bir açıklama oluşturulur.
- *Sonuç*; araştırmada elde edilen sonuçlar ortaya çıkarılır.

Araştırmada gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde aşamaların nasıl gerçekleştiği aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan öğretmen, öğrenci görüşmeleri ve gözlem kayıtlarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından dökümü yapılmıştır. Dökümlerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla kayıtların yeniden dinlenmesi ile araştırmacı tarafından oluşturulan dökümler kontrol edilmiştir. Kontrolden geçirilen dökümlerin analizi sürecinde verilerin karşılaştırılmasına ve bir bütün olarak düşünülmesine fırsat tanımak amacıyla veriler derlenerek bir kitapçık haline getirilmiştir. Verilerin derlenmesi oluşturulan veri seti analize hazır hale gelmiştir. Oluşturulan veri seti içinde gözlemler 25 sayfa, öğretmen görüşmeleri 89 sayfa ve öğrenci görüşmeleri 123 sayfa olmak üzere toplam 237 sayfa nitel veri dökümü yer almaktadır.

Veri seti ilk olarak kodlama yapılmadan okunmuştur. Veri setinin tamamı kodlanmadan okunduktan sonra açık kodlar oluşturulmuştur. Açık kodlama (open coding) yaparken, satır satır kodlamalar yapılmış ve kodlanan ifadeyi özetleyen kodlar ilgili satırın altı çizilerek sayfanın yan tarafına yazılmıştır. Bu aşamada analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacı dışında başka bir uzman, verinin dörtte birini kodlamıştır. Kodlama sürecine dâhil edilen uzman lisans eğitimini İngilizce öğretmenliği alanında tamamlamış olup, doktora tez çalışmasında ise görüşme ve gözlem yoluyla topladığı verileri nitel analiz ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde yer alan diğer uzmanın nitel veri analizi sürecini daha önceden deneyimlemesi ve İngilizce

eğitimi alanına hâkim olması bakımından analiz sürecinin güvenilirliği artırmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre, analiz edilen verinin araştırmacı dışında başka bir kişi tarafından kodlaması ve kodlama sonrasında kodların karşılaştırılması güvenirlik açısından yararlıdır. İki farklı kişinin kodlama süreci sonunda ulaştıkları uyuruşm yüzdesi aşağıda belirtilen formül ile hesaplanabilmektedir.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uyuruşm sayısı}}{\text{Uyuruşm sayısı} + \text{uyuruşmazlık sayısı}}$$

Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki uyuruşm yüzdeleri yukarıda belirtilen formül aracılığı ile hesaplanmıştır. Görüşme ve gözlem veri setinin dörtte birine karşılık gelecek miktarda veri, alan uzmanı tarafından kodlanarak uyuruşm yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuruşm yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 13'te verilmiştir.

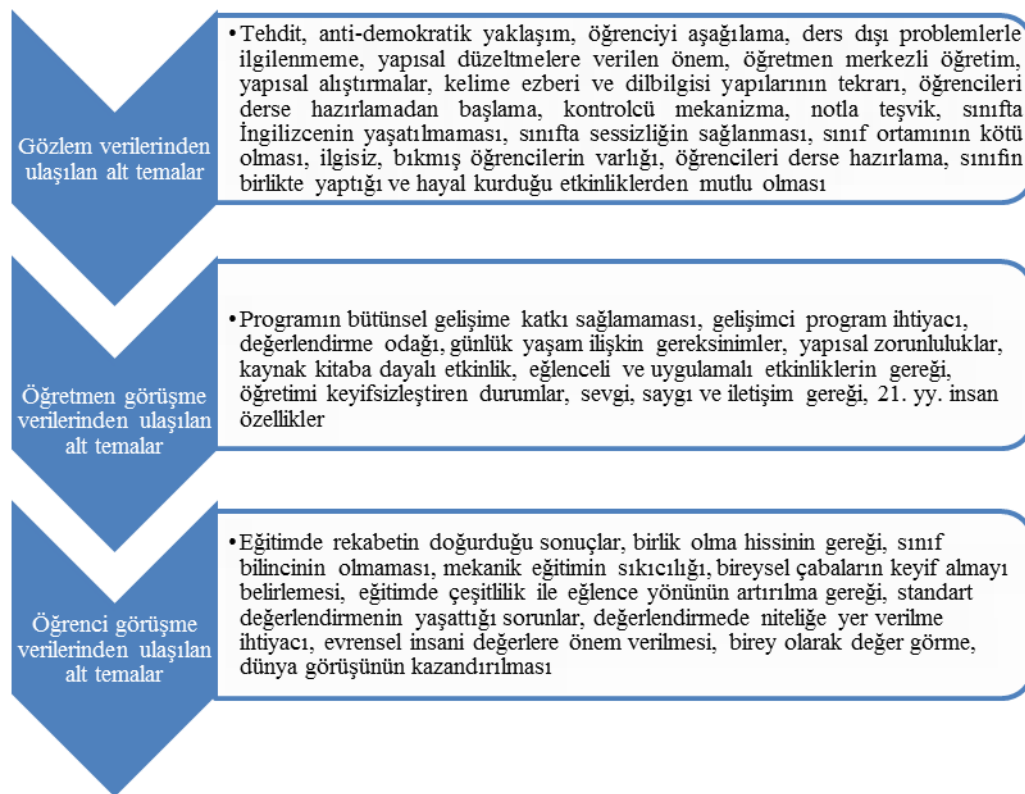
Tablo 13  
Kodlayıcılar Arası Uyuruşm Yüzdeleri

Veri seti	Araştırmacı kodlaması	Uzman kodlaması	Uyuruşm sayısı	Uyuruşmazlık sayısı	Uyuruşm yüzdesi
Gözlem	56	49	40	16	%71
Öğretmen görüşme	95	91	91	4	%95
Öğrenci görüşme	155	123	122	33	%79

Tablo 13'te görüldüğü gibi, iki kodlayıcı arasındaki uyuruşm yüzdesi gözlem veri seti için %71, ğretmen görüşmeleri için %95 ve ğrenci görüşmeleri için %79 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın, kodlayıcılar arası uyuruşm yüzdesinin %70 olmasının oldukça iyi bir uyuruşm belirmiş olmasına dayalı olarak, iki farklı uzmanın kodlamalarının birbiriyle oldukça tutarlı olduğu söylenbilir.

Verinin ayrıştırılması sonucunda elde edilen kodlar içinde en sık tekrar eden kodlardan bir kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kod listesinde birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen kodlar birlikte gruplandırılarak adlandırılmıştır. Kod listesindeki kodlar ile ilgili veri karşılaştırılmış ve bazı kodlar birleştirilip yeniden adlandırılmıştır. Veriler arasındaki karşılaştırma sonucu kodlar üzerinde yapılan düzenlemelerden sonra kod listesinde yer alan kodların birbiriyle olan ilişkileri, araştırmacı ve iki uzmanın

görüşlerini paylaşmak amacıyla gerçekleştirdikleri toplantılar sonucunda belirlenmiştir. Uzmanlardan biri İngilizce eğitimi üzerine diğeri ise türk dili ve edebiyatı alanında lisans eğitimi almıştır. Her iki uzmanın doktora tez çalışmaları nitel veri analizi yapılmıştır. Araştırmacının ve uzmanların görüşleri doğrultusunda ilişkili olduğu düşünülen kodları temsil eden alt temalara ulaşılmıştır. Gözlem verilerinden 17 alt temaya, öğretmen görüşme verilerinden 10 alt temaya ulaşılmış ve öğrenci görüşme verilerinden 11 alt temaya ulaşılmıştır. Verinin yeniden kurulması aşamasında ulaşılan alt temalar, Şekil 8’de verilmiştir.



**Şekil 8: Nitel Analiz Sonucunda Ulaşılan Alt Temalar**

Verinin yeniden kurulup alt temalara ulaşılmışından sonra alt temaların birbiriyle ilişki içinde olduğunu gösteren temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada oluşturulan temaların aralarındaki ilişki üzerine düşünülerek daha çok kavramsallaştırmaya dayalı bir gruplandırma yapılmıştır. Alt temaların birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmasıyla elde edilen temalar öğrenci görüşmelerinde ‘toplumsal bütünlüğün yoksunluğu’, ‘eğitimde standartlaşma sorunu’ ve ‘eğitimde evrenselleşme’ olmak üzere üç temaya ulaşılmış, öğretmen görüşmelerinde ‘program sınırlılıkları’, ‘öğretimi kısıtlayan faktörler’ ve ‘evrensel erdemler’ olmak üzere üç temaya ulaşılmış ve gözlemlerde



‘öğrencinin değersizleştirilmesi’, ‘mekanik eğitim’, ‘olumsuz sınıf atmosferi’ ve ‘derse ilgiyi artıran etkinlikler’ olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Alt temalar ve temalar, araştırmacı ile birlikte iki uzmanın katıldığı üç toplantı sonucunda belirlenmiştir.

Analizin sonuç aşamasında ise araştırma kapsamında öğretme/öğrenme sürecine dair yapılan detaylı gözlemlerden ve öğretmen, öğrencilerle yapılan görüşmelerden, dokümanlardan elde edilen veriler analiz edilerek Türkiye bağlamındaki mevcut İngilizce eğitim sürecinde bütüncül eğitim açısından hissedilen ihtiyaç alanları belirlenmiştir.

## **Bölüm IV: Bulgular ve Yorum**

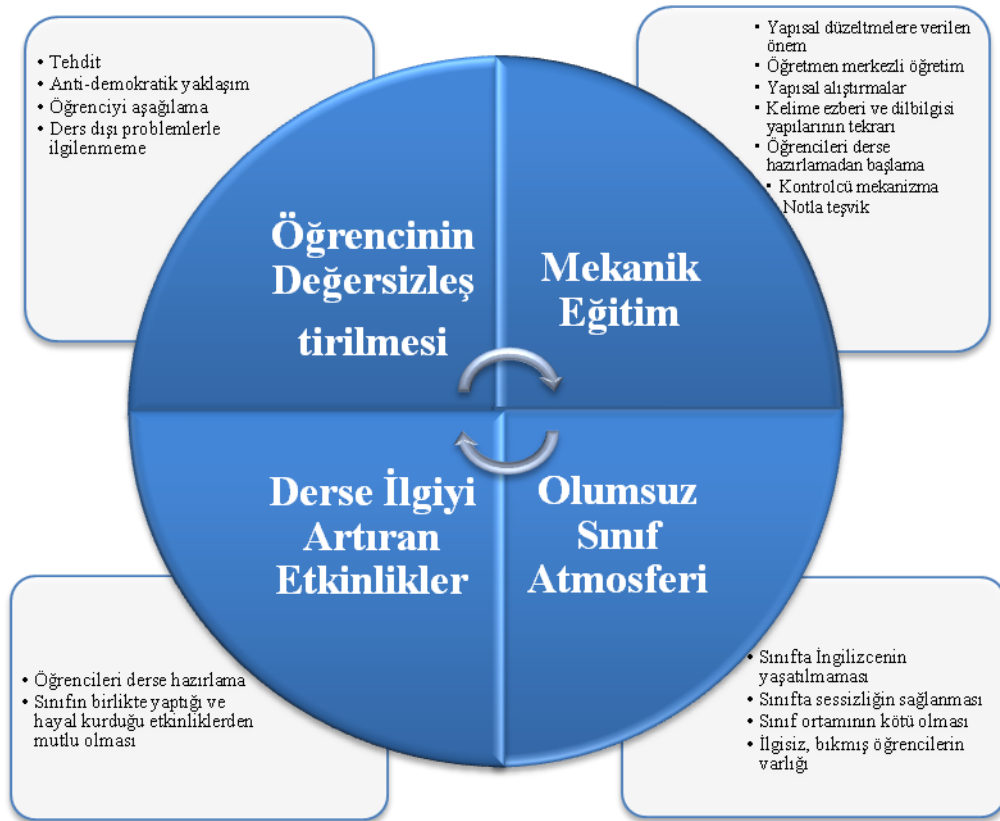
Araştırmada, mevcut İngilizce eğitim süreci bütüncül eğitime göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme kapsamında nitel ve nicel olmak üzere öğretmen/öğrenci görüşlerinden, gözlem ve ders materyallerinin incelenmesinden, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının ortaya çıkarılmasından ve bütüncül öğrenme eğilim düzeylerinin belirlenmesinden, öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin tespit edilmesinden elde edilen bulgular alt amaca uygun şekilde sunulmuştur.

### **Araştırmanın Birinci Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın birinci alt amacı ‘Sınıflarda uygulanan İngilizce öğretme/öğrenme süreci ve kullanılan öğretim materyalleri ile halen uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitim ilkelerine göre uygunluğu nasıldır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Sınıflardaki İngilizce öğretme/öğrenme sürecinin, kullanılan öğretim materyallerinin ve öğretim programının bütüncül eğitim ilkelerine göre (denge, kapsayıcılık, bağlantılar) uygunluğunun değerlendirildiği aşamada, araştırma kapsamında yer alan dört okul türünde yapılan sınıf içi gözlemlerden, okullarda kullanılan ders materyallerinin ve 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının incelenmesinden elde edilen verilerin çözümlenmesi ile uygulanan İngilizce öğretme/öğrenme sürecinin bütüncül eğitime göre mevcut durumu ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında yer alan okullardaki mevcut durumu, kullanılan materyalleri ve yürütülen uygulamaları bütüncül eğitim açısından değerlendirmek amacıyla gözlem notlarının, okulları betimleyen fotoğrafların, sınav kâğıtlarının, İngilizce çalışma kitaplarının ve 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının incelenmesine dayalı olarak elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

### **Gözlem notlarından elde edilen bulgular**

İngilizce öğretme/öğrenme sürecindeki mevcut durumun değerlendirilmesinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular, alt amacı açıklayan en genel kavram olan tema ve alt temalar içerisinde ele alınmıştır. Gözlem notlarının çözümlenmesi sonucunda elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 9’da görselleştirilmiştir.



### Şekil 9: Gözlem Notlarının Çözümlemesi Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Şekil 9’da görüldüğü gibi, yapılan sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda dört ana tema ve on yedi alt temaya ulaşılmıştır. Temalar ‘Öğrencinin değersizleştirilmesi’, ‘Mekanik eğitim’, ‘Derse ilgiyi artıran etkinlikler’ ve ‘Olumsuz sınıf atmosferi’ şeklinde adlandırılmıştır. ‘Öğrencinin değersizleştirilmesi’ teması altında ‘Tehdit’, ‘Anti-demokratik yaklaşım’, ‘Öğrenciyi aşağılama’, ‘Ders dışı problemlerle ilgilenmeme’ alt temalarına ulaşılmıştır. ‘Mekanik eğitim’ teması altında ‘Yapısal düzeltmelere verilen önem’, ‘Öğretmen merkezli öğretim’, Yapısal alıştırmalar’, ‘Kelime ezberi ve dilbilgisi yapılarının tekrarı’, ‘Öğrencileri derse hazırlamadan başlama’, ‘Kontrolcü mekanizma’ ve ‘Notla teşvik’ alt temaları elde edilmiştir. ‘Derse ilgiyi artıran etkinlikler’ teması altında ‘Öğrencileri derse hazırlama’ ve ‘Sınıfın birlikte yaptığı ve hayal kurduğu etkinliklerden mutlu olması’ alt temalarına ulaşılmıştır. ‘Olumsuz sınıf atmosferi’ teması altında ise ‘Sınıfta İngilizcenin yaşatılmaması’, ‘Sınıfta sessizliğin sağlanması’, ‘Sınıf ortamının kötü olması’, ‘İlgisiz, bıkmış öğrencilerin varlığı’ alt temalarına ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve alt temalar sırasıyla sunulmuştur.

### *Öğrencinin değersizleştirilmesi*

Farklı okul türlerinde yapılan gözlem sürecinde, öğretmenin öğrenciye (bireye) olan bakış açısı, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim dili, sınıf içinde yaşanan bir durumda öğretmenin öğrenciye nasıl bir tepki verdiği, öğrenciye yaklaşma biçimi ve beden dili dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere sınıf ortamında ne tür bir dil kullandıklarına, nasıl bir tutum sergilediklerine ya da sorulan bir soru karşısında nasıl bir cevap verdiklerine dair gözlem kayıtları tutulmuştur. Elde edilen bulgularda öğrencilerin gerek sözlü gerek psikolojik olarak tehdit edildikleri, öğrencilerin bilemedikleri bir şey karşısında öğretmenin aşağılayıcı bir tavırla konuştuğu, öğrencilerin yaşadıkları sorunlara öğretmenlerin kayıtsız kaldıkları ve mevcut düzene ya da uygulamaya karşı çıkan öğrencilerin öğretmenin benimsediği sisteme göre yeniden biçimlendirildikleri gözlenmiştir. Bu bağlamda temanın ‘Öğrencinin değersizleştirilmesi’ olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

#### *Tehdit*

Farklı okul türlerinde yapılan gözlemlerde, öğrencilerin sınıfta öğretmen tarafından açık bir şekilde tehdit edildikleri gözlenmiştir. Elde edilen gözlem bulguları, sınıfta öğrencilerin hangi durumlarda ve nasıl tehdit edildiklerini aşağıdaki gözlem notlarında açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmen sınıfın kontrolden çıktığını söyleyerek, bu şekilde konuşmaya devam ederlerse 2. ders quiz olacaklarını söyledi ve sınıf o anda sessiz oldu... Deftere yazmayan ya da konuşan öğrenciye, öğretmen az kaldı, idareye göndericem sizi diyor. Öğretmen sıralar arasında dolaştı ve defterlerine yazmayan öğrencilerin tek tek gözlerine bakarak siz yazmayın bakalım, aferin ben sizi aklıma yazdım diyor ve arkasına bakmadan hızla gidiyor... (Gözlem notları, M1)

Öğretmen öğrenciyi iki kez uyardı ve üçüncüde disipline gönderirim seni, az kaldı bak dedi... (Gözlem notları, M1)

Öğretmen öğrencilerin davranışlarına çekidüzen vermelerini istedi. Bu şekilde devam ederlerse sonlarının kötü olacağını da söyledi ve bir müddet sinirli ve ciddi şekilde öğrencilere baktı... (Gözlem notları, M2)

Öğretmen dersi dinlemeyip arkadaşıyla konuşan bir öğrenciye ‘dersin huzurunu bozmaya devam edersen seninle ilgili boş bir kağıda bir şeyler yazarım, haberin olsun!’ dedi. (Gözlem notları, F1)

Öğretmen sınıfın şımardığını söyledi ve yarın bunun acısını çıkaracağını da söyledi... (Gözlem notları, İ1)

Daha fazla konuşmaya devam ederlerse sözlüye yansıtacağını, onlar için iyi olmayacağını söyledi. Öğretmen bu sayfayı bitirmezlerse dersten çıkarmayacağını söyledi. Öğrenciler kendilerini zorlayarak alıştırmaları tamamladılar, bir kısım alıştırmayı da ev ödevi olarak verdi... (Gözlem notları, İ1)

Öğretmen öğrencilerin defterlerine 6 cümle yazmalarını istedi. Öğrenciler bu etkinlikte kendi aralarında konuşarak vızıldamaya başladılar. Öğretmen de sınıfı susturmak için notla tehdit etti. Öğretmen ‘bakın bu ders 6 saatlik, dönem sonunda çok ağlarsınız, 49’da bırakmak benim için dert değil, ona göre davranın’ şeklinde konuşmalar yaptı. (Gözlem notları, İ1)

Elde edilen gözlem bulgularında, öğretmenlerin öğrencileri sınav yapma, idareye gönderme, disiplin cezası alacağını söyleme, sözlü notunu düşük verme gibi bir takım tehditler yoluyla öğrencilerin ders esnasında susmalarını sağlamak ve istenen düzene göre davranmadıklarında davranışlarını düzeltmek için başvurdukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin sözlü olarak yapmış oldukları tehditler, genellikle öğrencilerin kendi aralarında konuştuklarında ve tahtada yazılı olan konunun defterlere geçirilmediğinde ya da istenilen etkinlikler yapılmadığında gerçekleşmiştir. Yapılan tehditler ile öğrencilerin kendilerinden yapılması istenen davranışı (susmak, etkinlikleri bitirmek gibi) istemeseler de yerine getirdikleri gözlenmiştir.

#### *Anti-demokratik yaklaşım*

Gözlemler esnasında öğrencilerin bazı konularda yaşadıkları duruma itiraz ettiğine ve öğretmenin mevcut sistemin bu şekilde ilerlediğini ve yine bu şekilde devam edeceğini belirtmesine, ilgili konuda alternatif bir yolun olmadığını hissettirildiğine dair bir takım diyaloglara tanık olunmuştur. Elde edilen bulgularda öğrencilerin itirazlarına ve sorgulamalarına ilişkin öğretmenlerin nasıl bir tutum sergiledikleri aşağıdaki gözlem notlarında yansıtılmıştır.

Öğrencilerden biri arkadaşı ile konuştu diye öğretmen öğrencinin dersten çıkmasını istedi. Öğrenci dersten çıkmak istemedi ve ısrarla ‘ben ne yaptım hocam’ dedi. Öğretmen de ‘şımarıklar, kendinizi gösterdiniz yani, aferin’ dedi. Öğrenci dersten çıkmadığı için de öğretmen çok sinirlendi. Öğrenciyi yerinden kaldırıp başka bir yere oturttu. Öğrenci de çok sinirlendi, kitabı sert bir şekilde masaya bıraktı. Kitabı açmadı, homurdanarak dersle ilgisini kesti.. (Gözlem notları, İ1)

Geçenlerde oldukları sınav iptal edilmiş, bir kez daha yapılacaktı. Öğretmen bu haberi duyduğunda öğrenciler hep bir ağızdan duruma itiraz ettiler. ‘Hayır, hocam, tekrar sınav olmayalım, benim sınavım iyi geçmişti’ gibi konuşmalar yapılırken, öğretmen de ben size sınav yenilensin mi diye sormuyorum, sınav yenilecek diyorum dedi. Bunun üzerine sınıf itirazları bıraktı, kendi aralarında durumu tartışmaya başladılar...(Gözlem notları, İ1).

Bir öğrenci ‘Geçen sınavdaki gibi 70 küsur soru olmicak demi?’ diye sordu. Öğretmen de ‘az soru sorup her bir soruya çok puan mı verilmesini istiyorsun?’ dedi. ‘Soruları sayabildiniz de çözmediniz mi?’ diye de ekledi. Öğrencilerden biri, herkesin seviyesinin farklı olduğunu, sınav sorularını 25 dk. bitiren arkadaşı olduğu gibi kendisinin de bitiremediğini, bu durumda İngilizcesi iyi olmayanların ne yapacağını sordu. Öğretmen de ‘yapacak hiç bir şey yok’ dedi ve dersine devam etti...(Gözlem notları, F1).

Elde edilen gözlem bulgularında, öğrencilerin sınavlarda yöneltilen soru sayısı ve soruların cevaplandırılması için verilen sürenin adaletsizce oluşturulmuş bir uygulama olduğunu düşünerek, öğrencinin dersten atılmasına karşı çıkarak, öğrencilerin daha önce oldukları sınavın iptal edilip yenisinin yapılmasına itiraz ettiklerini belirterek bazen tek bir kişi bazen de tüm sınıfın mevcut düzene karşı çıktığı gözlenmiştir. Öğrenci itirazlarına yönelik öğretmenlerin kayıtsız kaldıkları ve itirazları kabul etmedikleri görülmüştür. Sınav ile ilgili yapılan sorgulamada, öğretmen bu konuda yapılacak bir şey olmadığını belirterek yapılan itirazları kabul etmemiştir. Bununla birlikte, dersten atılacak kadar ne yaptığını anlamamış bir öğrencinin öğretmenine itiraz etmesi de öğrencinin oturduğu yerin değişmesine sebep olmuştur. Bununla birlikte, her iki grubun (öğretmen, öğrenci) da bu durumdan memnun olmadıkları ve birbirlerine öfkelenedikleri gözlenmiştir. Yapılan sınavın iptal edilip yeniden yapılmasına tüm sınıfın itiraz ettiği gözlemden İ1 öğretmenin ‘Ben size sınav yenilensin mi diye sormuyorum, sınav yenilecek diyorum’ ifadesiyle öğrencilerin zaten bu konudaki fikirlerinin alınmadığı, sadece durumun tebliğ edildiği anlaşılmaktadır. Gözlenen durumlarla sınıf içinde alınan kararların demokratik yollarla alınmadığı, daha çok öğretmen ya da yetkili kişilerin aldıkları kararların sadece tebliğ edilip uygulandığı ve öğrencilerden de ilan edilen duruma ya da kurala uymalarının beklendiği söylenebilir.

### *Öğrenciyi aşağılama*

Öğretmenlerin öğrenciler hakkında nasıl bir düşünceye sahip olduğuna, onlara nasıl yaklaştıklarına ve öğrencilerin anlamadıkları bir şey olduğunda öğretmenin bu durumda nasıl bir dil kullandığına ilişkin bulgulara aşağıdaki gözlem notlarında yer verilmiştir.

Teneffüste öğretmenlerle otururken, öğretmen ‘araştırma için doğru yerde olduğunuza inanıyor musunuz?’ dedi. Ben de ‘ne demek istediniz hocam?’ dedim. O da ‘bizim öğrenciler araştırmaya değmez’ dedi ve güldüler.. (Gözlem notları, M1).

Atatürk’ün vecizeleri ve İngilizce açıklamaların olduğu bir çalışma var kitapta. Öğrenciler bunları eşleştirdiler. Öğretmen öğrencilerin bu ifadelerden ne anladıklarını sordu. Öğrenciler vecizeleri pek anlamamışlar, mecaz anlamı anlamadan cümleyi direkt çevirdikleri için öğretmen gülmeye başladı. ‘Siz işte ne anlarsınız bu özlü sözlerden’ diye söylendi. (Gözlem notları, İ1). Öğrencilerden biri ‘ben buradaki mantığı anlamadım’ dedi. Öğrenci etkinlikte boşlukların nasıl doldurulacağını anlamamış. Öğretmen de ‘zaten sizin işiniz bunu anlamak. Söylediklerimden takip etmeliydiniz’ dedi... (Gözlem notları, İ1).

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, özellikle M1 öğretmenin 'bizim öğrenciler araştırmaya değmez' ifadelerine dayalı olarak öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu bir düşünceye sahip olmadıklarına, dahası öğrencilerin dikkate alınacak bir değer olmadıklarını düşünen bir zihniyetin varlığına şahit olunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin yapılan etkinliği ya da bir ifadenin vermek istediği mesajı anlayamadıkları durumlarda İ1 öğretmenin 'Siz işte ne anlarsınız bu özlü sözlerden' ifadesiyle öğrencileri aşağıladığı ve 'zaten sizin işiniz bunu anlamak' şeklindeki dönütü ile öğrencilerin anlamak zorunda oldukları düşüncesiyle anlaşılmayan kısımlara açıklık getirmediği görülmüştür.

### *Ders dışı problemlerle ilgilenmeme*

Öğrencilerin yaşadıkları ya da içinde buldukları problemler karşısında öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin kayıtsız kaldıklarına, yaşanan olumsuz durumun nedenini araştırmayı ve çözüm bulmayı tercih etmeden her şeyin normal bir biçimde devam ettiği algısını yansıttıklarına ilişkin bulgulara aşağıdaki gözlem kayıtlarında yer verilmiştir.

Yoklamada olmayan öğrencilerin dördü okulu bırakmış. Bir tane öğrencinin de kavgada parmağı yarılmış, o yüzden gelmemiş. Öğretmen bu durum üzerine herhangi bir açıklama, konuşma yapmadan direkt olarak bazı sıfatları İngilizce olarak söyledi ve öğrencilerin Türkçelerini söylemesini istedi...(Gözlem notları, M1).

Sınıfta kavga olmuş, gençler karmaşa içindeler. Öğretmen yüksek sesle bağırıp sınıftan bir öğrenciyi azarlayınca, sınıf öğretmenin geldiğini anladı. Öğretmen sınıfı susturma çabası içinde davranıyor ve sınıf susmadıkça öğretmen daha da geriliyor. Öğretmen kavganın neden olduğu ile ilgilenmedi. Sadece öğrencilerin susup yerlerinde olmalarını sağlıyor...(Gözlem notları, İ1).

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, ders dışındaki zamanlarda ve öğrencilerin yaşamlarında yaşadıkları olumsuz durumlar ile öğretmenlerin ilgilenmeyi tercih etmedikleri söylenebilir. Öğretmenin az bir süre önce kavganın yaşandığı sınıftaki öğrencilerin neden kavga ettiğini anlamadan, dinlemeden, merak etmeden ya da bu gibi şeylerin iyi olmadığı yönünde açıklamalarda bulunmadan sadece sınıfı susturmaya çalıştığı ve derse başlayabilmeye odaklandığı gözlenmiştir. Diğer gözlemde ise öğrenciler, derse gelmeyen öğrencilerin gelmeme sebeplerini öğretmen sormadan söylemelerine karşın, öğretmenin öğrencilerin okulu bırakma, kavgadan sonra yaralanma gibi yaşadıkları olumsuz durumlar üzerinde herhangi bir şekilde ilgilenmediği gözlenmiştir.

### *Mekanik eğitim*

Yapılan gözlemler esnasında, İngilizce öğretme-öğrenme sürecinde nasıl bir eğitim anlayışının benimsendiğine, ne tür alıştırmalar yapıldığına, öğretmenin ve öğrencinin nasıl roller üstlendiklerine dair bazı durumlara tanık olunmuştur. Elde edilen bulgularda, öğretmenlerin daha çok yapısal alıştırmalar yaptıklarına, yapısal açıdan düzeltmelere önem verdiklerine, öğretmeni merkeze alan bir öğretim anlayışının yer aldığına, kelime ve dilbilgisi tekrarlarına önem verildiğine, öğrencilere ön hazırlık yapmadan doğrudan derse başlanıldığına, öğretmenin kontrolcü bir görev üstlendiğine ve notu önemli bir araç olarak kullandığına ulaşılmıştır. Gözlenen durumların daha çok mekanik, yapısal çalışmaları, öğretmen merkezli öğretimi, notla teşviklendirmeyi ön plana çıkarmasından dolayı ilgili tema ‘Mekanik eğitim’ olarak adlandırılmıştır.

#### *Yapısal düzeltmelere verilen önem*

Öğretmenlerin İngilizceyi öğretirken yapısal açıdan hataları en aza indirmeye çalıştıkları ve öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarına, dilbilgisel yanlışlıklara anında müdahale ettikleri ve doğru biçiminde telaffuz edilmesi için çaba gösterdikleri aşağıdaki gözlem notlarında yansıtılmıştır.

Öğretmen tahtadaki öğrencinin yaptığı dilbilgisi hatalarını hemen düzeltti. (Gözlem notları, M1).

Öğretmen öğrencilerin telaffuzlarında hassasiyet gösteriyor, her defasında en ufak hatalı okunuşları bile hemen düzeltiyor. (Gözlem notları, M2).

Öğrenciler okurken öğretmen de telaffuz hatalarını düzeltiyor, doğru okunuşunu söylüyor. (Gözlem notları, A1).

Yukarıdaki gözlenen durumlara ek olarak, öğretmenlerin dilbilgisi kalıplarına uygun bir şekilde dilin kullanılmasına önem verdiklerine, yapılan hataların en aza indirgenmesi için çaba gösterdiklerine, yabancı dilin kalıplara göre kullanıldığında doğru kullanım olduğu algısını yarattıklarına ilişkin davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Gözlenen ilgili durumlara aşağıdaki gözlem notlarında yer verilmiştir.

Öğretmen derse girdiğinde öğrencilerin sınavda yaptıkları hatalar üzerine alıştırmalar yapacağını söyledi. Sınavla ilgili açıklamalar yapıyor. (Gözlem notları, İ2).

Öğretmen verilen cevapların uzun cümleler ile verilmesini talep ediyor. Yes ya da no deyip bırakmalarını istemiyor. Örneğin, sadece ‘cycling’ diye cevap verilmesini de istemedi. ‘He likes cycling’ olmalıymış. (Gözlem notları, F1).



Who is your favourite singer?’ sorusunu öğretmen yöneltti, cevap vermek isteyen öğrenciler cevaplandırdı. Bir öğrenci sadece Hadise dediği için öğretmen cevabı kabul etmedi. Meğerse uzun olarak kurulmuş cümleyi doğru cevap olarak kabul ediyormuş. My favourite singer is Hadise, demeliymiş öğrenci.  
...Boşluk için öğrenci sadece ‘internet’ dediği için öğretmen cevabı kabul etmedi, ‘internet connection’ olacakmış tam cevap. (Gözlem notları, İ1).

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin yabancı dilin öğretilmesinde daha çok yapısal açıdan düzeltmelere odaklandıkları, öğrencilerden öğrenilen kurallar ve kalıplara göre dili kullanmalarını bekledikleri, hatta iletişimsel açıdan anlaşılır bir cevap verilmiş olsa dahi öğrencilerin kuralına, kalıbına uygun olarak cümle kurmadıklarında öğrencileri düzeltme ihtiyacı hissederek kalıplara göre biçimlendirilmiş bir dil öğretimini benimsedikleri söylenebilir.

### *Öğretmen merkezli öğretim*

Öğretmenlerin öğretim sürecinde baskın bir şekilde rol aldıklarına, öğretilecek konuyu anlatmaya ve bilinmeyeniyi açıklamaya dair görev üstlendiklerine, öğrencilerin yerine de cevap vererek öğrenme sürecinde de etkin olduklarına, merkezde öğretmenin ve öğretmen kontrolü altında öğrencilerin olduğu bir sınıf ortamının varlığına ve bilginin uzmanı olarak öğretmenin aktarımcı rolüne işaret eden durum ve davranışlara aşağıdaki gözlem notlarında yer verilmiştir.

Öğretmen tahtaya yazdığı kelimelere odaklanmış, Türkçelerini söyleyip örnek cümleler yazıyor. Kendi söylüyor, kendi yazıyor. Bu arada öğrenciler kendi aralarında konuşup, itişiyorlar. (Gözlem notları, İ2).

Öğretmen okuduktan sonra sınıftan diyalogu (metni) okuması için iki öğrenci seçiyor. (Gözlem notları, A1).

Kitapta ilgili sayfada var olan okuma parçasını öğretmen sesli bir şekilde okuyor ve bazı kelimelerin ne anlama geldiğini öğrencilerine soruyor. Şimdi de öğrenciler sesli olarak parçayı okuyorlar. Parçayı okuyacak öğrenciyi öğretmen seçiyor ve ona okutuyor. Öğretmen okumayı takip etmeyeniyi yakalayınca hemen o öğrencinin adını söyleyip onun devam etmesini istiyor. Takip etmeyen öğrenciyi hangi cümledeydik diye soruyor.

...Öğretmen öğrencilerin defterlerine ‘permission’ başlığı yazdırdı. Tahtaya da kendisi ‘may, can’ yapılarının kullanımlarını açıklayarak anlattı. Örnek cümleler yazdı, öğrenciler de tahtada yazılı olanları defterlerine yazdılar... (Gözlem notları, A2).

Öğretmen konu ile ilgili tahtaya açıklayıcı bir şeyler yazdı ve konuyu anlatmaya başladı. (Gözlem notları, F2).

Öğretmen öğrencilerden cevap gelmeyince cevabı kendisi tahtaya yazıyor. Paragrafa dair sorular da bilgi düzeyinde, nerede, ne zaman gibi.. (Gözlem notları, İ2).

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin sınıfta etkin rol oynadıkları, konuyu anlatan uzman kişi, bilinmeyen kelimeleri açıklayan bir sözlük, hatta kitapta işlenen diyalogu

kimlerin okuyacağına karar veren otorite olarak görev üstlenen, bazen de öğrencilerden yanıt gelmeyince kendilerinin yanıtlamaları gerektiğine inanarak öğrencilerin yapacağı rolleri de yerine getiren öğretmenlerin var olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu denli merkeze alınmış olmalarını benimseyen öğretmen merkezli öğretimin gözlenen sınıflarda hâkim bir anlayış olduğu da söylenebilir.

### *Yapısal alıştırmalar*

İngilizce öğretilme-öğrenme sürecinde gözlemlenen sınıflarda yapılan etkinliklere ilişkin birtakım bulgular elde edilmiştir. Gözlenen etkinlikler arasında sınıflarda daha çok yapısal alıştırmaların yapıldığı ve her okul türünde benzer alıştırmaların gerçekleştirildiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Gözlenen okullarda yürütölen İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak yapısal türdeki alıştırmaların gerçekleştirildiğine ilişkin gözlem notlarına aşağıda yer verilmiştir.

Okunan diyaloga göre verilen ifadelerin yanına Doğru/Yanlış yazmaları istendi. İlgili sayfada verilen boşluklara ‘on, in, behind vs’ yer-yön bildiren edatları uygun bir şekilde yerleştirmeleri bekleniyor. (Gözlem notları, M1).

Öğrenciler tahtada gördükleri alıştırmaları, açıklamaları defterlerine yazmaya devam ettiler. Sınıfın özellikle arka sıraları uyuyor. Öğretmen boşluk doldurma alıştırmaları yazdı tahtaya, bu alıştırmaları çözmeleri için öğretmen ilgili soruya dair bazı kuralları hatırlatarak cevaplamalarını sağladı (Gözlem notları, M2).

Odalardaki eşyaların İngilizce ve Türkçe anlamlarını resimlerin yanına yazdılar. Resim ile ilgili verilen ifadelerin yanına Doğru/Yanlış yazdılar. İlgili sayfada verilen cümlelerdeki boşluklara ‘a, an, the’ yerleştirdiler. (Gözlem notları, M2).

Öğretmen kitaptan sıradaki alıştırmayı (boşluk doldurma) öğrencilerin yapmasını istiyor. Öğrenciler boşluğa uygun olan kelimeyi söylüyorlar, öğretmen de tekrar ederek sesli okuyor (Gözlem notları, A1).

Yanımdaki öğrenci de kendi sırasına gelecek soruyu hesaplıyor ve sadece o soruyu cevaplandırıp uyuklamaya devam ediyor. (Gözlem notları, A2).

Okuma parçasındaki roller öğrencilere verildi. Öğrenciler sırada oturdukları yerden parçada geçen cümleleri sesli olarak okudular. İki kez okunduktan sonra parça ile ilgili sorular cevaplandırılıyor. Sorular (ne zaman, nerde, nasıl gibi) daha çok bilgi düzeyinde oluşturulmuş. (Gözlem notları, A2).

Öğrenciler soruları sırayla cevaplandırıyor, ama hiçbir öğrenci arkadaşının cevabını dinlemiyor. Her öğrenci kendi sırasına gelen soruya odaklanıyor. (Gözlem notları, F2).

Okudukları ile ilgili boşluk doldurma ve eşleştirme etkinliğı var. Öğretmen öğrencilerin bu etkinlikleri belirli bir sürede yapmalarını istiyor. Verilen süre bitti ve öğrenciler cevapları sırayla söylüyorlar (Gözlem notları, F2).

Okuma parçası ile ilgili dinleme yaptılar. Sonrasında ilgili dilbilgisi (much, many) alıştırmalarını yaptılar. Verilen cümlelerdeki boşlukları uygun şekilde

doldurmalarını istedi. Ders genelde soru-cevap şeklinde gidiyor. Grup çalışması, ikili çalışma gözlenmedi henüz. (Gözlem notları, F1).

Sorular cevaplandırıldıktan sonra, sayfada sunulan fotoğraflar ile verilen metinleri eşleştirmeleri isteniyor. Fotoğraflarda spor yapan bir genç var, tiyatro oyununda oynayan bir öğrenci, arkadaşlarıyla piknik yapan birileri var. Yazılı olan metni ilgili resimlerle eşleştiriyorlar. Sonrasında verilen ifadeleri doğru/yanlış olarak işaretliyorlar. (Gözlem notları, İ1).

Öğretmen örnek bir cümleyi tahtaya yazdı, öğrencilerin de benzer şekilde cümle yazmalarını istedi. Kitapta verilen bir mesaj metnini okudular ve metne göre soruları cevaplandırdılar. Soruların cevaplarını kitabın üzerine yazdılar. (Gözlem notları, İ2).

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin daha çok eşleştirme, D/Y, boşluk doldurma, tekrar ettirme, yapılandırılmış soru-cevap gibi etkinliklerden yararlandıkları anlaşılmaktadır. Bahsedilen etkinlikler daha çok mekanik ve dilin yapısal işlevine odaklanan etkinlikler olduğu için öğrencilerin dille temel düzeyde bir ilişki kurmalarının, özellikle dilbilgisel kuralları ve yapıları bilmelerinin önemsendiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte, öğretmenlerin genel olarak kitapta sunulan etkinliklerin ötesine geçemedikleri ve sadece kitaba dayalı ders işledikleri de görülmüştür. Etkinliklerin her okul türünde aynı düzen içinde yapılmış olması ve etkinliklerin belirli bir düzeyde gerçekleştiriliyor olması ile öğretme-öğrenme sürecinin tüm öğrencileri kapsayacak biçimde tasarlanmadığı düşünülebilir. Bununla birlikte, A2 sınıfında kaydedilen ‘Yanımdaki öğrenci de kendi sırasına gelecek soruyu hesaplıyor ve sadece o soruyu cevaplandırıp uyuklamaya devam ediyor, her öğrenci kendi sırasına gelen soruya odaklanıyor.’ gözlem notuna dayalı olarak sırayla okuma ya da sırayla soru cevaplama gibi belli bir sıra ve düzen içinde yürütülen etkinliklerde öğrencilerin sadece kendi sırasına gelen soruya odaklandıkları, yapılan diğer alıştırmalara dikkatlerini vermedikleri ve dersten uzaklaştıkları anlaşılmaktadır.

### *Kelime ezberi ve dilbilgisi yapılarının tekrarı*

Öğretmenlerin yeni konuya geçmeden önce ya da dersin herhangi bir zaman aralığında daha önce öğretilen (özellikle dilbilgisi) konuların ve kelimelerin tekrarını yaptırdığı durumlara ilişkin gözlem notlarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen kitaptaki her ünite sonundaki kelimeleri ezberletiyor ve kelime quizi yaptırıyor. Bu sefer Türkçesini sorup İngilizcesini istiyor çocuklardan. Öğrenciler öğretmenin sorduğu kelime, deyim, fiil pek çok kelime grubunun anlamını biliyorlar. Öğretmen de bu durumdan çok memnun. Ancak kelimeleri kullanarak uygulama yapmadılar. Öğretmen bunun üzerine daha önce öğrendikleri konuları sırasıyla tekrar ettiriyor. (Gözlem notları, M1).

Am, is, are, geniş zaman, şimdiki zaman.... Burada bazı zarflar görmüştük, neydi onlar? Bu zaman dilimini nerde kullanıyorduk? Olumlu, olumsuz, soru formu nasıldı? gibi pek çok soru sorarak sınıfça tekrar yaptılar. Geniş zaman konusunda işledikleri kuralları tek tek hatırlattı. (Gözlem notları, M1).

Öğretmen öncesinde was/were'ün kullanım şekillerini hatırlatıyor. Arka sıralar kendi aralarında konuşuyorlar. Alıştırmalarda bağlaç ile ilgili bazı hatırlatmalar var. (Gözlem notları, İ1).

Öğretmen yeni üniteye geçmeden önce geçen üniteye işlenen dilbilgisi konusunu (şimdiki zaman) hatırlattı. (Gözlem notları, İ1).

Öğretmen, bu zamanı öğrencilerine kısaca hatırlattıktan sonra onların da bu zamanda cümleler yazmalarını istiyor. (Gözlem notları, İ2).

Yukarıdaki gözlem notlarına dayalı olarak, öğretmenlerin daha önce öğretmiş oldukları konuların hatırlanmasına yönelik tekrar çalışmaları yaptırdığı ve bu tekrarların özellikle dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerine gerçekleştirildiği, bir diğer deyişle daha çok dilin yapısal boyutu üzerine odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Tekrarlarda daha çok öğretmenin konu üzerine hatırlatıcı soru sorması (Neydi?, nerde kullanıyordu? gibi) ve öğrencilerin bilip bilmediklerini öğretmene göstermelerini sağlayan soru-cevap biçiminde ya da öğretmenin konuyu kendisinin hatırlatması, yeniden anlatması üzerine bazı örnek alıştırmaların yapıldığı görülmüştür.

### *Öğrencileri derse hazırlamadan başlama*

Öğretmenlerin derse başlamadan önce takip ettikleri adımlara ilişkin gözlem bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Yoklama alarak dersin 10 dk. geçti. Öğretmen, öğretmen masasında defteri dolduruyor, öğrencilerin uğuldamasını dikkate almadan, geçen hafta şimdiki zamana geçiş yaptıklarını söylüyor. Öğretmenin sesi düz, heyecansız. Öğrencileri derse hazırlamak için herhangi bir etkinlik yapılmadı (Gözlem notları, M1). Sınıfa girdiğimizde öğretmen hemen yoklamayı aldı. Öğrencilere sınav tarihlerini hatırlattı, öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar, şakalaşıyorlar. Çalışma kitabından ilgili sayfayı açtılar. (Gözlem notları, F2).

Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerin kitapta kaldıkları sayfayı açmalarını istedi. Sınıfa girdiğimizde öğretmen direkt olarak akıllı tahtayı açtı, öğrenciler ise kendi aralarında konuşuyorlar. (Gözlem notları, F2).

Öğretmen yoklamayı aldıktan sonra öğrencilerin kitaptan ilgili sayfayı açmasını istedi. (Gözlem notları, İ1).

Yukarıdaki gözlem kayıtlarından elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin derse başlamadan önce sınıfı derse hazırlamak için herhangi bir etkinlik yapmadıkları ya da öğrencilere 'Bugün nasılsınız?' gibi sorular sorarak öğrencileri derse çekmek için herhangi bir etkileşime geçmedikleri, öğrenciler ile göz teması halinde dahi olmadıkları gözlenmiştir. Farklı okul türlerindeki öğretmenlerin öncelikle

sınıfa girip yoklama aldıkları ve sonrasında geçen derste kaldıkları sayfaya devam etmek için öğrencilerin ilgili sayfayı açmalarını istedikleri bir düzende derse giriş yapıldığı görülmüştür. Derse başlamaya ilişkin farklı okul türlerinde gözlenen davranışlarda öğretmenlerin bahsedilen adimsal sıraya alıştıkları ve bu sıra halinde derse başlamayı tercih ettikleri düşünülebilir.

### *Kontrolcü mekanizma*

Öğretmenlerin ders sürecinde öğrencileri nasıl kontrol ettiklerine ilişkin bulgulara aşağıdaki gözlem kayıtlarında yer verilmiştir.

Defterini unutmuş bir kız öğrenciye, telefonun var ama defterin yok demi? dedi. (Gözlem notları, M1).

Bazı öğrenciler de kendi aralarında konuşmaya başladılar. Öğretmen bu duruma biraz sinirlendi ve her öğrencinin çalışma kağıdını tek tek kontrol etti (Gözlem notları, M1).

Öğretmen öğrencilerden birini ödevleri kontrol etmesi için görevlendirmiş, bu öğrenci sırasıyla arkadaşlarının ödevlerini kontrol ediyor, kitaplarını getirip getirmediklerini kontrol ediyor ve artı/eksi veriyor. (Gözlem notları, M2).

Bir öğrencinin sıradan dışarı bacağı çıkmış ve öğretmen öğrenciyi oturuşu ile ilgili azarladı ve düzgün oturmasını istedi. (Gözlem notları, M2).

Kitabı getirmeyen öğrenciler eksi aldılar. Öğretmen kitabı getirmelerini fazlasıyla önemsiyor. (Gözlem notları, A2).

Öğretmenin artı ve eksi verdiği bir defteri var, ders içinde yaramazlık yapanlar eksi, derse katılanlar da artı alıyor. (Gözlem notları, İ1).

Öğretmen öğrencilerin tahtada yazılı olan cümleleri defterlerine yazıp yazmadıklarını kontrol etmek amacıyla dolaşılıyor. (Gözlem notları, İ1).

Elde edilen gözlem bulgularına göre, öğretmenlerin sınıfta kontrolcü bir mekanizma rolünde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler genellikle daha çok şekle dayalı bir kontrol gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin oturma şeklinin düzeltilmesine müdahale etme, ders kitabını getirip getirmemelerini kontrol etme, çalışma yaprağının yapılıp yapılmadığı, tahtada yazılı olanların defterlere geçirilip geçirilmediği, verilen ödevlerin yapılıp yapılmadığı, ders içinde ‘yaramazlık’ yapıp düzeni bozan öğrencilerin cezalandırılması gibi örnek durumlar öğretmenlerin daha çok şekilci bir kontrol sistemi kurduklarını açıklayan durumlardır. Öğretmenler bahsedilen açılardan öğrencilerin davranışlarına müdahale edip kontrolcü davranışlar sergilerken olumlu davranışlara artı, olumsuz davranışlara ise eksi vermektedirler. Bu bağlamda, öğretmen öğrencilerde istenilen düzen içerisinde davranış sergilenmesini sağlamaya çaba göstermektedir. Bir

diğer deyişle, öğrencide ders kitabını getirme, ödevi yapma ya da sıradan ayağını dışarı çıkarmadan oturma gibi bazı kalıpların oluşması için öğretmen kontrol etmekte ve gerek gördüğü ödül ve ceza sistemini işletmektedir.

### *Notla teşvik*

Öğretmenlerin öğrencileri not aracılığıyla nasıl teşvik ettiğine dair gözlem bulgularına aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

Öğretmen çaresizce ‘hadi ama’ diyor. En sonunda soruya cevap verene artı vereceğini söyledi. (Gözlem notları, F1).

Parça ile ilgili soruları her öğrenci bireysel olarak çözüyor. Soruyu yapmayan öğrencilere öğretmen (-) veriyor. (Gözlem notları, İ1).

Hazırladıkları diyalogu ezbere tahtada söyleyebilen çifte öğretmen artı verecekmiş. Ezber olsa da öğrenciler bu işten keyif aldılar. (Gözlem notları, İ1).

Öğretmen ‘bu alıştırmanın aslında sözlü notu olarak verileceğini’ söyledi. Bu sefer öğrencilerden bazıları ‘haberimiz olsaydı biz de cevap verirdik hocam’ dediler. (Gözlem notları, A2).

Öğrenciler diyalog hazırlamada isteksiz davrandıkları için öğretmen ‘Bakın sonra sınavda zorlanırsınız’ dedi. (Gözlem notları, İ2).

Yukarıdaki gözlem notlarında, öğrencilerin derse katılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin artı/eksi verdiği, sözlü notuna yansıtacağına dair hatırlatmalar yapmaları ve öğrenciler istenilen görevi gerçekleştirmezlerse sınavda zorlanabileceklerini söyleyerek öğrencilerin alıştırma yapmalarını, derse katılım göstermelerini, sergilenen performansı doğrudan notla ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Gözlenen bu durum, öğrencileri teşvik etmek amacıyla ders notunun önemli bir araç olduğu düşüncesinin öğretmenlerin zihinlerinde yer edindiğinin bir göstergesidir. Bununla birlikte, öğrencilerin de gerçekte iyi not alabilme savaşında yer almaktan herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları hatta notla ödüllendirmede pay alabilmek için her şeyi yapabilecekleri A2 sınıfındaki öğrencilerin ‘haberimiz olsaydı biz de cevap verirdik hocam’ şeklinde dile getirdikleri ifade ve İ1 sınıfına ait tutulan gözlem notunda ‘Ezber olsa da öğrenciler bu işten keyif aldılar.’ şeklinde kaydedilen ifade ile açıkça ortaya çıkmıştır.

### *Olumsuz sınıf atmosferi*

İngilizce öğretme/öğrenme sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin etkileşim içinde buldukları sınıf ortamının ne tür özellikler taşıdığına ilişkin gözlemlerde bazı

bulgular elde edilmiştir. Yapılan gözlemler esnasında, okullarda İngilizceye dair bir yaşam alanı oluşturulmadığı, çoğunlukla öğrencilerin sessiz olmalarının sağlandığı, sınıf ortamının kötü durumda olduğu ve sonuçta ilgisiz, dersten bıkmış öğrencilerin var olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerin içinde yaşadıkları ve etkileşim içinde oldukları sınıf ortamlarının olumsuz bir atmosfere sahip olduğuna işaret edilerek ilgili bulgular ‘Olumsuz sınıf atmosferi’ teması altında sunulmuştur.

#### *Sınıfta İngilizcenin yaşatılmaması*

İngilizcenin öğrenildiği ve öğretildiği sınıf ortamlarında İngilizceye yönelik yapılan çalışmaların olup olmadığına ve yeni öğrenilen dilin hissettirilip hissettirilmediğine ilişkin bulgular aşağıdaki gözlem kayıtlarında sunulmuştur.

Sınıfta İngilizceye dair herhangi bir materyal yok. (Gözlem notları, M2).

Sınıfın duvarlarında, kapıda, okulda İngilizce çalışmaların sergilendiği bir ürüne rast gelinmemiştir. (Gözlem notları, A1).

Duvarlarında İngilizceye dair herhangi bir materyal, ürün yok. (Gözlem notları, A2).

Yukarıdaki gözlem notlarına dayalı olarak, sınıf ortamlarında İngilizceye dair herhangi bir çalışma, sergilenen herhangi bir ürün olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yapmış oldukları bir ürün, bir çalışmanın gerek sınıfta gerek okul sınırları içerisinde sergilenmediği, İngilizce dilini kullanmaya, hissetmeye ilişkin yapılan bir çalışmanın gözlenmediği görülmektedir. Bir diğer deyişle, İngilizcenin gözlenen sınıflarda öğrenildiğini gösteren, hissettiren herhangi bir materyal, çalışma ya da yapılan bir ürün görülmemiştir. Elde edilen bu bulgu ile öğrencilerin İngilizceyle sadece kitabın çizdiği sınırlar etrafında etkileşim içinde olduğu, öğretmenin tahtaya yansıttığı kurallar, örnekler ve yapılan etkinlikler çerçevesinde İngilizceyle bir ilişki kurduğu söylenebilir.

#### *Sınıfta sessizliğin sağlanması*

Öğretmenler için sınıfta sessizliğin sağlanmasının önemine ve öğretmenlerin sınıfı susturma çabası içinde ne tür girişimlerde bulduklarına ilişkin gözlem bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen sınıfı sakinleştiremedikçe kendisi gerildi. ‘Kes artık, sus, buraya bakın vs..’ bağırma başladı. (Gözlem notları, M2).

Sürekli olarak sınıfa ‘dinle, sus’ diye bağırıyor hatta bir öğrencinin kafasına kitapla vurdu. (Gözlem notları, M1).

Öğretmen için sınıfın sessiz olması çok önemli, sürekli sınıfı susturmak için çaba gösteriyor, onları uyarıyor.  
Gürültü yapan öğrencilere öğretmen çok sinirleniyor ve bağırıyor (kapayın çenenizi şeklinde vb.) (Gözlem notları, İ1).

Elde edilen gözlem bulgularına dayalı olarak, bazı öğretmenler için sınıfın sessiz olmasının oldukça önemli bir ölçüt olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sınıfı susturmak için ise öğrencilere bağırma, sinirlendiğini hissettirme, sözlü şiddet, uyarma gibi yolları seçtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfı susturmak için bu denli uğraşmaları ve sınıfı susturamayınca oldukça gerilmeleri, yaşadıkları bu durumun olumsuz sonuçlar doğuracağı yönünde bir düşünceye sahip olduklarına işaret edebilir; çünkü öğretmenler sınıfın gürültü çıkarmasına fırsat vermeden önleyici bir müdahalede bulunmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

#### *Sınıf ortamının kötü olması*

Gözlemlenen sınıflardaki ortamı betimleyen, nasıl bir ortamın var olduğunu yansıtan bulgulara aşağıdaki gözlem notlarında yer verilmiştir.

Sınıf yerden basık bir yerde. Zemin katta olduğu için biraz karanlık. Pencereler yüksekte kalıyor. Duvarlarda ayak izleri, yerlerde çöpler var. Sınıfın tam karşısında erkek tuvaleti olduğu için bazen kötü kokular geliyor. (Gözlem notları, M1).

Sınıf hiç temiz değil. Yerlerde çöpler var, duvarlarda ayak izleri, sıralar hep karalanmış vs. (Gözlem notları, M2).

Zeminlere çöpler atılmış, kağıt parçaları, su şişeleri vs. (Gözlem notları, İ1).

Öğrencilerin yaşadıkları yeri (sınıfı) temiz tutmadıkları, yerlere çöplerin atıldığı, duvarlarda ayak izlerinin olduğu, sıraların ise karalandığı gözlenmiştir. Yerlerdeki çöplerin alınmamış olması, sıralardaki karalamaları silmemeleri de sınıfın kirletilmesine kayıtsız kaldıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin de öğretmenlerin de içinde buldukları ortamın kirli bırakıldığı, temiz ve hoş bir sınıf atmosferinin sağlanmadığı, yaşadıkları durumu düzeltme çabası içinde olmadıkları söylenebilir.

#### *İlgisiz, bıkmış öğrencilerin varlığı*

Derse katılmak istemeyen, dersle olan ilgisini yitiren, ders dışındaki pek çok şeyle uğraşan öğrencilere ilişkin bulgulara aşağıdaki gözlem kayıtlarında yer verilmiştir.

Çoğu öğrenci alıştırmayı yapmıyorlar...Birden öğrenciler birbirleriyle sözlü olarak sataşıyorlar. Yahut da kalem atıyor, arkadaşını rahatsız ediyorlar... (Gözlem notları, M2).



Öğretmen seçtiği iki öğrenciye diyalogu okutturdu. Sınıf genel olarak dersi dinlemiyor, öğretmen de dinlemeleri gerektiğini söylüyor. Üç kez diyalogu sesli olarak okudular. (Gözlem notları, A1).

Öğretmen sınıfa ‘would you like to be a teacher?’ diye sordu. Tüm sınıf ‘hayır’ diye bağırıyorlar. Öğretmen şok geçirdi, gülmeye başladı. Nedenini sordu. Kimisi parasının az olduğunu, kimisi ne kadar anlatılırsa anlatılsın öğrencilerin dinlemediğini, derste hep uyuduklarını söyledi. Birkaç öğrenci de ‘ben öğrenci olarak okula gelmeyi sevmiyorum ki öğretmen olarak okula gelmeyi hayal edemiyorum’ dedi. Birisi de ‘öğrenmekten sıkılıyorum, nasıl öğretmekten mutlu olayım?’ dedi. (Gözlem notları, A1).

Öğrenciler derse katılmaya pek istekli görünmüyorlar, ama öğretmen özellikle derse katılmak istemeyen öğrencileri ismen çağırıp tahtaya çıkardığı için öğrenciler mecburen dersle ilgilenmek durumunda kalıyorlar. (Gözlem notları, A2).

Kitaptaki eşleştirme alıştırmalarını yapmalarını istiyor öğrencilerden. Öğretmen masadan kalkmıyor, alıştırmada sorulan soruların cevaplarını söylemelerini istiyor öğretmen. Sınıfın yarısına yakını dersten kopmuş bir şekilde, telefonlarıyla oyun oynuyorlar, dersi dinlemiyorlar. (Gözlem notları, F2).

Dilbilgisi alıştırmalarına devam ettiler. ‘Too, enough’ yapıları ile ilgili bir eşleştirme alıştırmayı yapıyor. Öğretmen sürekli olarak İngilizce konuşuyor. Öğrenciler alıştırmayı yapmayınca öğretmen de bir tanesini örnek olarak yaptı ve daha çok ısrar etti. Ancak 2-5 öğrenci eşleştirme çalışmasına katıldı. Öğretmen katılımdan pek memnun olmayınca, öğrencileri kendi seçerek kaldırdı. (Gözlem notları, F1).

Sınıfta 43 öğrenci var ama sadece 4-5 öğrenci derse katılıyor. (Gözlem notları, İ1).

Sınıfta 1-2 öğrenci katılım gösteriyor. Öğrenciler dinlemiyorlar, hatta uyukluyorlar. (Gözlem notları, İ2).

Elde edilen gözlem bulgularına dayalı olarak, öğrencilerin dersten sıkılmış oldukları, yapılan etkinliklere katılmak istemedikleri, derse birkaç öğrencinin katıldığı, arkadaşlarının yapmış oldukları okumaları, sorulara verdikleri cevapları dinlemedikleri, sadece kendi sıralarına geldiğinde cevap verebilecekleri ölçüde dersle bağlantıda kaldıkları, çoğunun kafasını sıraya koyup uyukladığı, arkadaşıyla sohbet ettiği ya da telefonda oyun oynadıkları gözlenmiştir. Betimlenen bu resimde dersle ilgilenmeyen hatta sıkılmış öğrencilerin var olduğu ve ilgisiz öğrencilere kasten soru yöneltme, katılım göstermeleri için ısrar etme gibi yollarla derse öğrencileri çekme çabası içinde olan öğretmenlerin var olduğu görülmektedir. A1 sınıfı öğrencilerinin ‘Öğretmen olmak ister misiniz?’ sorusuna ilişkin ‘‘Ne kadar anlatılırsa anlatılsın öğrenciler dinlemiyor, derste hep uyuyorlar’, ‘Ben öğrenci olarak okula gelmeyi sevmiyorum ki öğretmen olarak okula gelmeyi hayal edemiyorum’ ve ‘Öğrenmekten sıkılıyorum, nasıl öğretmekten mutlu olayım?’ şeklinde yansıttıkları görüşler ile okuldan, öğrenmekten sıkılmış gençlerin eğitim sürecinden bıktıkları ve derse karşı ilgisiz olduklarının ve derste uyuduklarının da farkında oldukları anlaşılmaktadır.

### *Derse ilgiyi artıran etkinlikler*

Gözlemler esnasında yapılan bazı uygulamaların öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığına ve dikkatlerinin çekildiğine ilişkin bazı bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin çekildiği örnek durumların öğretmenlerin derse başlamadan önce sınıfa yönelttikleri farklı bir soru ya da sınıfın birlikte yapmaktan keyif aldığı etkinliklerin yapıldığı zamanlarda ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin derse başlamadan önce öğrencilere derse hazırlayıcı sorular yöneltmesine ve sınıfça yapılan bazı etkinliklerin öğrencilere keyif verdiğine dair bulgular ‘Öğrencileri derse hazırlama’ ve ‘Sınıfın birlikte yaptığı ve hayal kurduğu etkinliklerden mutlu olması’ alt temaları altında ele alınmıştır.

### *Öğrencileri derse hazırlama*

Derse başlamadan önce hazırlık aşamasını yerine getiren bazı öğretmenlerin yapmış oldukları bazı çalışmalara ilişkin bulgulara aşağıdaki gözlem kayıtlarında yer verilmiştir.

Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerin nasıl olduklarını, nasıl hissettiklerini İngilizce olarak sordu. (Gözlem notları, A1).

Öğretmen derse girdiğinde havanın bulutlu olması, karlı olması konusunda öğrencilerle kısa bir konuşma yaptı. Is it foggy today? How was the it yesterday? What did you do in the rain? gibi hava durumu ve yaşamları ile ilgili konuşmalar ile derse başladı. (Gözlem notları, A1).

Kitaptaki karikatür üzerine öğrencilere sorular sordu. Bardağın içinde iki tane balık var. Bir balık bardağın boş kısmını görüyor, diğeri bardağın dolu kısmını görüyor. Öğretmen öğrencilerin bu konu üzerine konuşmaları için sorular yöneltiyor ve kendilerini hangi balık olarak gördüklerini soruyor. Türkiye insanların nasıl olduğunu soruyor öğretmen. İyimser yoksa kötümser?? Bu soruda öğrenciler daha çok keyif alıyorlar. (Gözlem notları, F1).

Elde edilen gözlem bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin derse hazırlık aşamasında öğrencilerin gerçek yaşamları, hava durumu, bugün nasıl hissettikleri ile ilgili sorular yönelterek öğrencileri derse çekme girişiminde oldukları ve öğrencilerin tahminlerini alarak ya da ilgili konudaki görüşlerini sorarak, üzerinde düşünmelerini sağlayarak öğrencilerin dikkatlerini çekmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin derse hazırlık aşamasında yaptıkları çalışmaların öğrencilerde olumlu etki bıraktığı, yöneltilen sorulara cevap vermeye istekli oldukları ve sonuç itibarıyla öğrencilerin derse olan dikkatlerinin çekildiği gözlenmiştir.

### *Sınıfın, birlikte yaptığı ve hayal kurduğu etkinliklerden mutlu olması*

Sınıfın derse yönelik dikkatinin çekildiği ve öğrenmekten keyif aldıkları bazı örnek çalışmalara ilişkin bulgulara aşağıdaki gözlem notlarında yer verilmiştir.

Rob ve arkadaşlarını günlük hayatta karşılaştıkları durumlar, olaylar ve problem senaryoları ile ilgili okuma, dinleme, konuşma alıştırmalarına yer verilmiş. Öğrenciler bu bölüme gelince sevindiler, sanki takip ettikleri bir dizinin bölümünü izlemişçesine.. (Gözlem notları, F1).

Öğrencilerden yazma etkinliği olarak tatillerini anlatan bir mail yazmaları isteniyor. Sınıf yazmaya pek istekli olmayınca öğretmen de hadi birlikte yazalım o zaman diyor. Öğretmen bir cümle yazıyor başlangıç için, sonrasında gönüllü olan öğrenciler birer cümle eklediler. Sınıf böylece birlikte bir mail yazdılar ve oldukça keyif aldılar. Dersin bitmesine daha vakit olduğu için kelime oyunu (adam asmaca oyunu) oynadılar. Öğrenciler oyun oynamaktan çok keyif aldılar. (Gözlem notları, A2).

Sınıftan birkaç öğrenci kimya dersinden anlamadıkları bir konuyu anlatması için kimya öğretmenlerini sınıfa getirdi. Öğretmen teneffüste sınıfa geldi, biraz önce dersi dinlemek istemeyen öğrencilerin gözleri açıldı, müthiş bir ilgiyle dinliyorlar. Öğretmen tahtaya bir sürü şekiller çizdi, şekillerin birbiriyle bağlantısını anlattı. Sonrasında sınıftan iki öğrenciyi tahtaya çıkardı. Kendisi ile öğrencisi arasında bir moleküler bağ oluşturdu. Başka bir arkadaşıyla, artık terimi hatırlamıyorum ama bir bağ da onla oluşturdu. Öğrenciler hem keyifle izlediler hem de ‘hı, tamam, demek ki...’ gibi sesler yükseliyordu sınıftan. (Gözlem notları, F2).

Öğrencilerin sınıfla birlikte oluşturdukları hayali ürünlerde, soyut bir konunun öğretimi esnasında öğrencilerin zihnen, bedenen ve ruhen katılımı sağlandığında, oyun oynadıklarında ve problem çözmeyi gerektiren yaşamın içinden senaryoların olduğu çalışmalarda keyif aldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmekten keyif almalarında problem çözme çalışmalarının, hayal gücüne dayalı çalışmaların, eğlenceli etkinliklerin ve bedenen yer aldıkları drama türündeki etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir.

### **Okul fotoğraflarından elde edilen bulgular**

Araştırmaya katılan dört okul türündeki mevcut koşulları betimlemek amacıyla okullardaki ilgili yerlerin fotoğrafları çekilmiştir. Araştırmaya katılan dört okulun fotoğraflarından elde edilen bulgular, ‘Fiziki standardizasyon’, ‘İmkânların yeterliliği ve kullanımı’, ve ‘Öğrenmeyi destekleyen materyal’ şeklinde kategorize edilmiştir. Her bir okul türünde bulgular, ulaşılan kategoriler sırasında sunulmuştur.

***Fen ve sosyal bilimler lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular***

***Fiziki standardizasyon***

Fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki F1 ve F2 sınıflarının fiziki şartlar bakımından benzerlikleri Fotoğraf 1, Fotoğraf 2’de ve Fotoğraf 3, Fotoğraf 4’te yansıtılmıştır.

Fotoğraf 1. F1sınıfı



Fotoğraf 2. F2 sınıfı



F1 ve F2 sınıflarından elde edilen fotoğraflar incelendiğinde tespit edilen benzerliklerden ilki, sınıflara girildiğinde ön duvarda bir adet akıllı tahta, bir adet Atatürk fotoğrafı, Gençliğe Hitabe, İstiklal Marşı ve duvar saatinin mevcut olmasıdır.

Her iki sınıfta da öğretmen masası, cam tarafındaki duvar köşesinde konumlanmıştır. Her iki sınıfın kapı girişinde bir adet çöp kovası ve bir adet geri dönüşüm kutusu mevcuttur. Öğrenci sıralarının modüler yapıda olmasına karşın, her iki sınıfta da düz sıra biçiminde sıralandığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, tespit edilen fiziki benzerliklere Fotoğraf 3 ve 4'te yer verilmiştir.

Fotoğraf 3. F1 sınıfı



Fotoğraf 4. F2 sınıfı



F1 ve F2 sınıflarından elde edilen fotoğraflar incelendiğinde, kapı girişindeki duvar boyunca öğrencilere ait eşyaların muhafaza edildiği dolapların var olduğu görülmüştür. Öğrencilerin arkasında kalan duvarda ise boydan boya bir askılık ve askılık şeridinin üzerinde ise iki tane duvar panosunun yer aldığı görülmüştür. Sınıfları

birbirinden farklı kılan herhangi bir ürünün ya da fiziki konumlanmanın var olmadığı söylenebilir.

### *İmkânların yeterliliği ve kullanımı*

Fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okulun bahçe alanında ve kantininde sahip olduğu bazı imkânlar Fotoğraf 5, Fotoğraf 6, Fotoğraf 7, Fotoğraf 8, Fotoğraf 9, Fotoğraf 10, Fotoğraf 11 ve Fotoğraf 12’de yansıtılmıştır.

Fotoğraf 5. Okul bahçesi



Fotoğraf 6. Okul bahçesi



Fotoğraf 5 ve Fotoğraf 6’da görüldüğü gibi, okul bahçesinde yeşil alanlar, öğrencilerin açık havada basketbol oynayabilecekleri bir alan, bir adet geri dönüşüm kutusu ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin faydalanabilecekleri bir adet kamelya

yer almaktadır. Bununla birlikte, okul kantininde öğrencilere sunulan imkânlar Fotoğraf 7 ve Fotoğraf 8’de yansıtılmıştır.

Fotoğraf 7. Okul kantini



Fotoğraf 8. Okul kantini



Fotoğraf 7 ve Fotoğraf 8’de görüldüğü gibi, fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisindeki okulun kantininde kuruyemiş, çeşitli taze meyveler, ev usulü hazırlanmış yiyeceklerin satışa sunulduğu ve öğrencilerin okulda istedikleri anda meyve

ve kuruyemiş türündeki yiyeceklerle beslenebilme imkânına sahip oldukları görülmüştür.

Fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki F1 ve F2 sınıflarındaki mevcut imkânların yeterliliği Fotoğraf 9- Fotoğraf 12 arasında yansıtılmıştır.

Fotoğraf 9. F1 sınıfı



Fotoğraf 10. F2 sınıfı





Fotoğraf 11. F1 sınıfı



Fotoğraf 12. F2 sınıfı



F1 ve F2 sınıflarında bir adet akıllı tahta mevcuttur. Akıllı tahtaların internet bağlantısı ve gerekli teknik imkânların sağlanmış olması itibariyle dersler, akıllı tahtada işlenebilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sıraları ikili kolçaklı sıralardır ve öğrenciler düz sıra düzeninde sınıfta oturmaktadırlar. Sıralar modüler yapıda oldukları için sınıf düzeni değiştirilmek istendiği anda kolaylıkla değiştirilebilme imkânı tanımaktadır. F1 ve F2 sınıfları okulun üst katında konumlandıkları için oldukça aydınlık, rahatlatıcı bir atmosferde ders işleme imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte, sınıflarda geri dönüşüm kutularının var olmasının ilgili malzemelerin ayrıştırılarak atılmasına imkân tanıdığı görülmüştür.

### *Öğrenmeyi destekleyen materyal*

Fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki F1 ve F2 sınıflarında İngilizceye dair herhangi bir materyalin, öğrencilerin yapmış oldukları bir çalışmanın paylaşılıp paylaşılmama durumu Fotoğraf 13'te ve Fotoğraf 14'te yansıtılmıştır.

Fotoğraf 13. F1 sınıfı



Fotoğraf 14. F2 sınıfı



F1 ve F2 sınıflarından elde edilen fotoğraflar incelendiğinde, sınıf panolarında ve duvarlarında İngilizceye dair herhangi bir materyal paylaşımının yapılmadığı ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri yansıtan herhangi bir ürünün, çalışma örneğinin sergilenmediği görülmüştür.

*Mesleki ve teknik anadolu lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular*

*Fiziki standardizasyon*

Mesleki teknik ve anadolu lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki M1 ve M2 sınıflarının fiziki şartlar bakımından benzerlikleri Fotoğraf 15, Fotoğraf 16'da ve Fotoğraf 17, Fotoğraf 18'de yansıtılmıştır.

Fotoğraf 15. M1 sınıfı



Fotoğraf 16. M2 sınıfı



M1 ve M2 sınıflarından elde edilen fotoğraflar incelendiğinde tespit edilen benzerliklerden ilki, sınıflara girildiğinde ön duvarda bir adet akıllı tahta, bir adet Atatürk fotoğrafı, Gençliğe Hitabe, İstiklal Marşı ve duvar saatinin mevcut olmasıdır. Her iki sınıfta da öğretmen masası, cam tarafındaki duvar köşesinde konumlanmıştır. Bunlara ek olarak, tespit edilen fiziki benzerliklere Fotoğraf 17 ve Fotoğraf 18'de yer verilmiştir.

Fotoğraf 17. M1 sınıfı



Fotoğraf 18. M2 sınıfı



M1 ve M2 sınıflarından elde edilen fotoğraflara ilişkin olarak öğrencilerin ikili kolçaklı sıralarda düz sıra biçiminde oturdukları söylenebilir. Her iki sınıfın kapı girişindeki duvarda askılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıfların duvarlarında panoların var olmadığı görülmüştür.

#### *İmkânların yeterliliği ve kullanımı*

Mesleki teknik ve anadolu lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki M1 ve M2 sınıflarında mevcut imkânların yeterliliği Fotoğraf 19- Fotoğraf 24 arasındaki fotoğraflarda yansıtılmıştır.

Fotoğraf 19. M1 sınıfı



Fotoğraf 20. M2 sınıfı



Fotoğraf 21. M2 sınıfı



Fotoğraf 22. M2 sınıfı



M1 ve M2 sınıflarından elde edilen fotoğraflarda görüldüğü gibi, her iki sınıfta da akıllı tahta olmasına karşın gerekli teknik donanımların eksikliği nedeniyle dersler akıllı tahtada işlenmemektedir. Bununla birlikte, özellikle M2 sınıfının okulun zemin katında konumlanmış olması itibarıyla sınıfta basık ve kasvetli bir atmosferin hâkim olduğu görülmüştür. Sınıfın bulunduğu kat itibarıyla camların yüksekte kalmasıyla sınıf, güneş ışığını fazla almamaktadır. Buna ek olarak, sınıfın tam karşısında erkek tuvaletinin olması ile sınıfta ağır ve kötü kokuların yaygın olduğu hissedilmiştir.

M1 ve M2 sınıflarının mevcut imkânları nasıl kullandıklarına ilişkin görsellere Fotoğraf 23 ve Fotoğraf 24'te yer verilmiştir.

Fotoğraf 23. M1 sınıfı



Fotoğraf 24. M2 sınıfı



M1 ve M2 sınıflarından elde edilen fotoğraflar incelendiğinde, duvarlar yeni boyanmasına rağmen boyaların soyulduğu, duvarlarda lekelerin ve ayak izlerinin var olduğu ve sınıfın temiz kullanılmadığı görülmüştür.

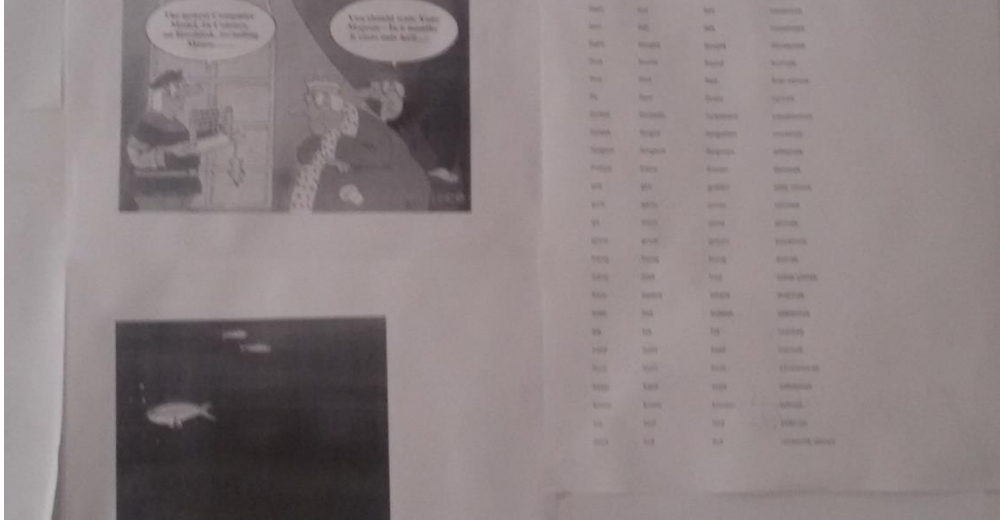
#### *Öğrenmeyi destekleyen materyal*

Mesleki teknik ve anadolu lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki M1 ve M2 sınıflarında İngilizceye dair herhangi bir materyalin, öğrencilerin yapmış oldukları bir çalışmanın paylaşılıp paylaşılmama durumu Fotoğraf 25'te ve Fotoğraf 26'da yansıtılmıştır.

Fotoğraf 25. M1 sınıfı



Fotoğraf 26. İngilizce kulüp panosu



M1 ve M2 sınıflarından elde edilen fotoğraflarda görüldüğü üzere, sınıflarda yapılan çalışmaların asılabileceği bir pano mevcut değildir. Öte yandan, okul koridorlarında her kulübün astığı bazı çalışmalar yer almaktadır. İngilizce kulübünün asmış olduğu çalışma yaprağında ise, küçük bir resimde geçen diyalog ile İngilizce fiillerin ikinci, üçüncü halde çekimlerini ve Türkçe anlamlarını gösteren bir liste yer almaktadır. Bunun dışında İngilizceye dair okul sınırları içinde herhangi bir materyalin ya da çalışmanın paylaşıldığı görülmemiştir.

### ***Genel anadolu lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular***

#### ***Fiziki standardizasyon***

Genel anadolu lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki A1 ve A2 sınıflarının fiziki şartlar bakımından benzerlikleri Fotoğraf 27-Fotoğraf 31 arasındaki görsellerde yansıtılmıştır.

Fotoğraf 27. A1 sınıfı





Fotoğraf 28. A2 sınıfı



Fotoğraf 29. A1 sınıfı



A1 ve A2 sınıflarından elde edilen fotoğraflar incelendiğinde, her iki sınıfın ön yüzündeki duvarda bir adet akıllı tahta, bir adet Atatürk fotoğrafı, Gençliğe Hitabe, İstiklal Marşı ve duvar saati olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, her iki sınıfın cam kenarındaki köşede bir adet öğretmen masası ve küçük bir pano mevcuttur. Öğrenci sıraları her iki sınıfta eski tipte ve düz sıra biçiminde sıralanmıştır. Bunlara ek olarak, tespit edilen fiziki benzerliklere Fotoğraf 30 ve Fotoğraf 31’de yer verilmiştir.

Fotoğraf 30. A1 sınıfı



Fotoğraf 31. A2 sınıfı

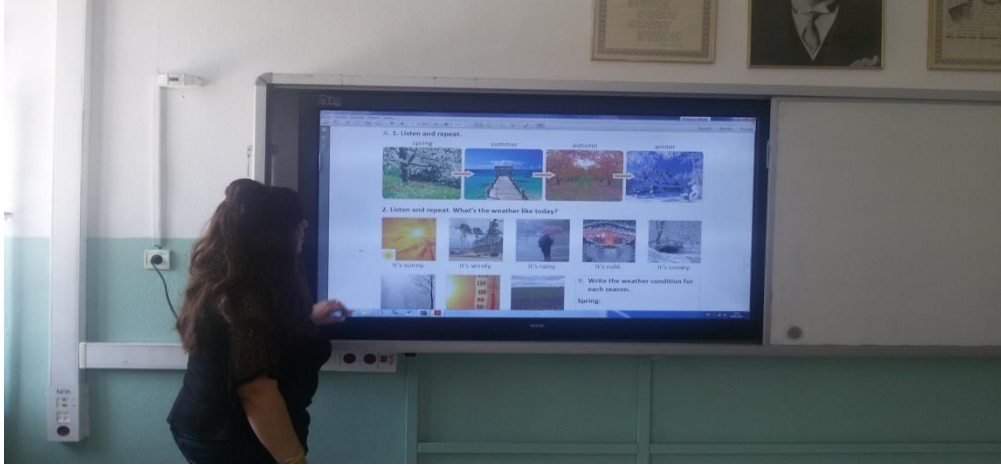


A1 ve A2 sınıflarından elde edilen fotoğraflarda görüldüğü gibi, sınıf duvarında sadece bir tane eski tipte bir askılık vardır. Bunun dışında duvarlarda başka bir malzeme ya da ürün yer almamaktadır. Her iki sınıfın da duvarları yarıya kadar yeşil renge boyanmış, diğer yarısı ise beyaz renge boyanmıştır.

#### *İmkânların yeterliliği ve kullanımı*

Genel anadolu lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki A1 ve A2 sınıflarındaki mevcut imkânların yeterliliği Fotoğraf 32, Fotoğraf 33 ve Fotoğraf 34’te yansıtılmıştır.

Fotoğraf 32. A1 sınıfı



A1 ve A2 sınıflarında birer adet akıllı tahta mevcuttur. Akıllı tahtaların internet bağlantısı ve gerekli teknik imkânların sağlanmış olması itibariyle dersler, akıllı tahtada işlenebilmektedir.

Fotoğraf 33. A2 sınıfı



A1 ve A2 sınıfları okulun en üst katında konumlandığı için güneş ışığından bol miktarda yararlanmakta ve aydınlık bir atmosfere sahiptir. Sınıflarda genel olarak eski tipte askılık ve eski sıralar kullanılmasına rağmen sınıfın temiz kullanıldığı söylenebilir. Bununla birlikte, okul koridorlarında öğrencilerin atıkları ayrıştırarak atabildikleri geri dönüşüm kutuları bulunmaktadır. Okul koridorlarında geri dönüşüm kutularına yer ayrılmış olmasına ilişkin fotoğrafa, Fotoğraf 34’te yer verilmiştir.

Fotoğraf 34. Okul koridoru

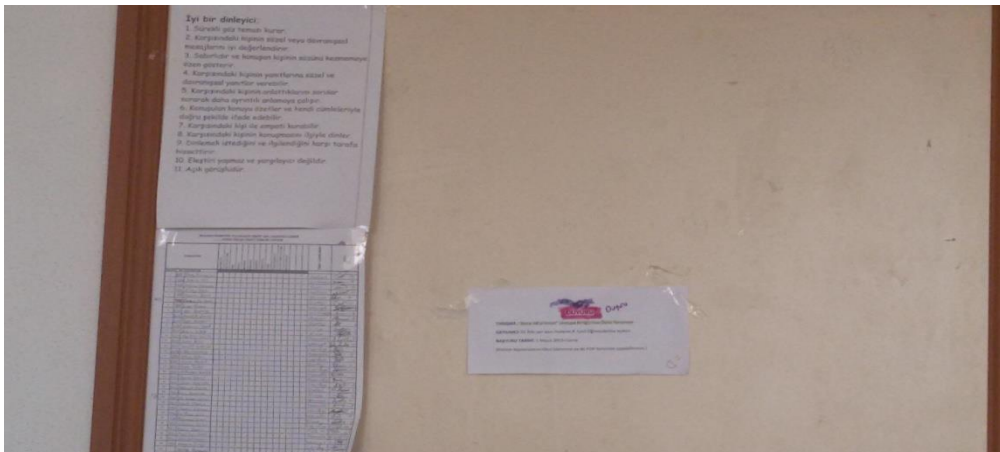


Fotoğraf 34’te görüldüğü gibi, okulun koridorlarında öğrencilerin atıkları evsel, cam, kâğıt ve plastik atıklar olarak ayrıştırarak geri dönüşüme kazandırabilecekleri geri dönüşüm kutularına yer ayrılmıştır. Okulda geri dönüşüm kutularının yer almasının, öğrenciler açısından atık maddelerin tekrar kazandırılmasına katkı sağlamaları imkânını oluşturduğu söylenebilir.

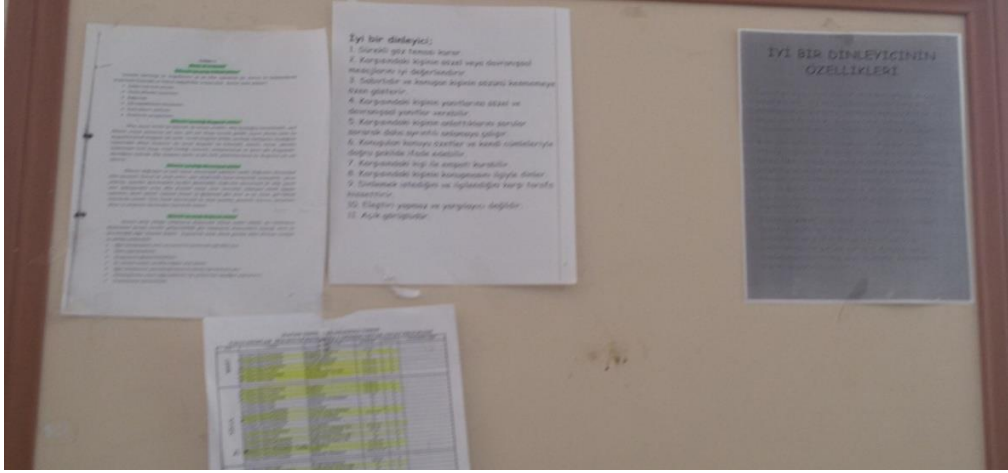
### *Öğrenmeyi destekleyen materyal*

Genel anadolu lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki A1 ve A2 sınıflarında İngilizceye dair herhangi bir materyalin, öğrencilerin yapmış oldukları bir çalışmanın paylaşılıp paylaşılmama durumu Fotoğraf 35’te ve Fotoğraf 36’da yansıtılmıştır.

Fotoğraf 35. A1 sınıfı



Fotoğraf 36. A2 sınıfı



A1 ve A2 sınıflarından elde edilen fotoğraflar incelendiğinde, her iki sınıfta da sınıf panosunun mevcut olduğu görülmüştür. A1 ve A2 sınıf panolarında sadece sınav tarihleri, ödev listeleri ve rehberlik biriminin bilgilendirme yazılarının asılı olduğu görülmüştür. Okul sınırları içinde İngilizceye dair sergilenen herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir.

### ***Anadolu imam hatip lisesi okul fotoğraflarından elde edilen bulgular***

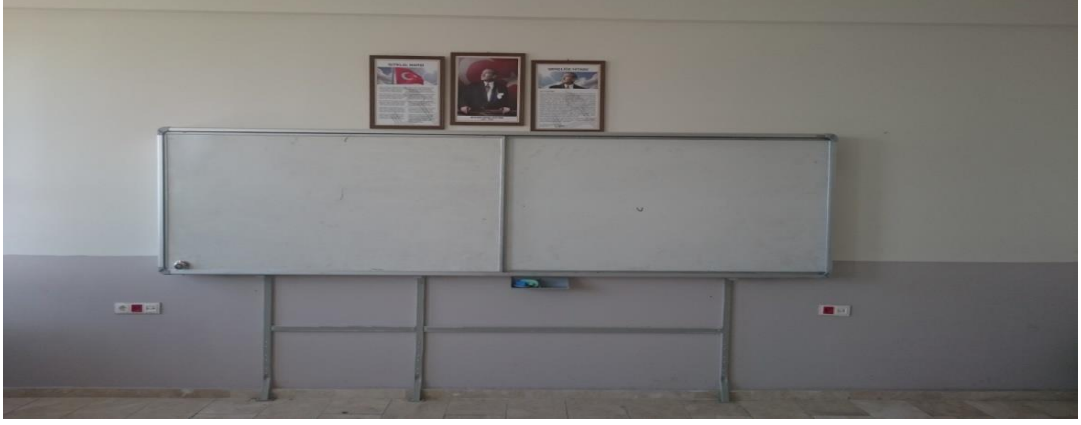
#### ***Fiziki standardizasyon***

Anadolu imam hatip lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki İ1 ve İ2 sınıflarının fiziki şartlar bakımından benzerlikleri Fotoğraf 37- Fotoğraf 40 arasındaki fotoğraflarda yansıtılmıştır.

Fotoğraf 37. İ1 sınıfı



Fotoğraf 38. İ2 sınıfı



İ1 ve İ2 sınıflarından elde edilen fotoğraflarda görüldüğü gibi, her iki sınıfın ön yüzündeki duvarda bir adet akıllı tahta, bir adet Atatürk fotoğrafı, Gençliğe Hitabe, İstiklal Marşı mevcuttur. Her iki sınıfta da öğretmen masası, cam tarafındaki duvar köşesinde konumlanmıştır. Bunlara ek olarak, tespit edilen fiziki benzerliklere Fotoğraf 39 ve Fotoğraf 40'da yer verilmiştir.

Fotoğraf 39. İ1 sınıfı



Fotoğraf 40. İ2 sınıfı



İ1 ve İ2 sınıflarından elde edilen fotoğraflarda görüldüğü gibi, sınıfların kapı girişindeki duvar boyunca öğrencilere ait eşyaların muhafaza edildiği dolaplar mevcuttur. Her bir öğrencinin dikdörtgen şeklinde bölmeli küçük dolapları vardır. Öğrencilerin arkasında kalan duvarda ise iki adet pano ve panolar arasında askılık vardır. Öğrenciler ikili kolçaklı sıralarda düz sıra biçiminde oturmaktadırlar.

#### *İmkânların yeterliliği ve kullanımı*

Anadolu imam hatip lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki İ1 ve İ2 sınıflarında mevcut imkânların yeterliliği Fotoğraf 41- Fotoğraf 44 arasındaki fotoğraflarda yansıtılmıştır.

Fotoğraf 41. İ1 sınıfı



Fotoğraf 42. İ2 sınıfı



Sınıf İ1 ve sınıf İ2 okuldaki bulunduğu kat itibariyle sınıfta aydınlık bir atmosferde ders işleme imkânına sahiptir. Öte yandan, İ1 ve İ2 sınıflarında bir adet akıllı tahta mevcuttur; ancak internet bağlantısının olmaması ve gerekli teknik donanımın sağlanmamış olması itibariyle akıllı tahtalar işlevsel olarak kullanılmamaktadır. Akıllı tahtaların sadece dış kısmındaki beyaz tahtanın yazı yazmak amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, okul koridorlarında doğal çiçeklere yer ayrıldığı Fotoğraf 43 ve Fotoğraf 44’te yansıtılmıştır.

Fotoğraf 43. Okul koridoru





Fotoğraf 44. Okul koridoru



Fotoğraf 43 ve fotoğraf 44’te görüldüğü gibi, okul koridorlarını doğal çiçekler, bitkiler süslemektedir. Bitkilerin okul içinde yer alması, okul ortamında öğrencilere doğayı hissetme açısından katkı sağlayabilir; ancak gözlemlendiği kadarıyla bitkilerle daha çok öğretmenler ilgilenmektedirler.

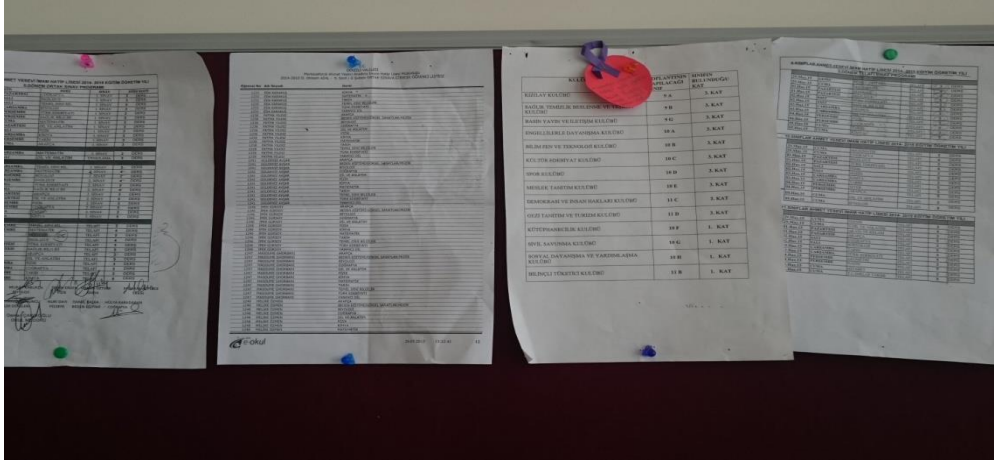
#### *Öğrenmeyi destekleyen materyal*

Anadolu imam hatip lisesi kategorisinde araştırmaya katılan okuldaki İ1 ve İ2 sınıflarında İngilizceye dair herhangi bir materyalin, öğrencilerin yapmış oldukları bir çalışmanın paylaşılıp paylaşılmama durumu Fotoğraf 45’te ve Fotoğraf 46’da yansıtılmıştır.

Fotoğraf 45. İ1 sınıfı



Fotoğraf 46. İ2 sınıfı



İ1 ve İ2 sınıflarında mevcut olan panolarda İngilizceye dair herhangi bir çalışmanın sergilenmediği görülmüştür. İ2 sınıfının panosunda ise sadece sınıf listesi, sınav tarihlerini ve öğrencilerin hangi kulüplerde olduğunu gösteren bir liste asıldığı görülmüştür.

Betimlenen her bir okulun sahip olduğu fiziki koşulların benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıflardaki sınıf düzeni birebir aynıdır, hatta sınıf malzemelerinin (çöp kovası, askılık, öğretmen masası vs.) sınıf içinde bulunduğu yerin dahi sabit olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, sadece fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisindeki okul ile genel anadolu lisesi kategorisindeki okulda, geri dönüşüm kutularının olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisindeki okul kantininde meyve, kuruyemiş gibi yiyeceklerin satıldığı ve anadolu imam hatip lisesinin koridorlarında doğal çiçeklere yer verildiği görülmüştür. Okul türlerinin sağlamış olduğu imkânların farklı şekillerde öğrencilere sunulduğu görülmüştür. Öte yandan, her okul türünde akıllı tahtaların var olmasına karşın, sadece fen ve sosyal bilimler lisesi ve genel anadolu lisesi kategorisindeki okulların akıllı tahtadan yararlandıkları tespit edilmiştir. Her okul türünde genel olarak sıralar kolçaklı özellikte olup istenildiği anda sıra düzeninin değiştirilmesi imkânı tanınmaktadır; ancak betimlenen sınıflarda sınıf düzeninin geleneksel düz sıra biçimde olduğu, farklı biçimlerde düzenlenmediği görülmüştür. Buna ek olarak, özellikle mesleki teknik ve anadolu lisesi kategorisindeki sınıfların temiz kullanılmadığı, duvarlarda öğrencilerin ayak izlerinin olduğu, sıraların üzerlerinin çizildiği, karalandığı, zeminde kâğıt gibi çöplerin atıldığı görülmüştür. Tespit edilen bir diğer bulgu ise İngilizce ile ilgili somut bir etkinlik ya da çalışma paylaşımının bulunmamasıdır. Sınıflarda panoların İngilizce

çalışmaları sergilemek amacıyla kullanılmadığı tespit edilmiştir. Panolarda genel olarak sınav duyuruları, ödev listeleri, rehberlik servisinin verdiği bazı yazılar yer almıştır. Öğrencilerin birlikte ya da bireysel olarak İngilizceye dair yaptıkları bir çalışma ya da bir ürün yansıması görülmemiştir. Öte yandan, mesleki teknik ve anadolu lisesi grubundaki okulda, İngilizce kulübünün İngilizce fiillerin ikinci, üçüncü hallerini gösteren bir listeyi çalışma olarak sergilediği görülmüştür.

### **Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programından elde edilen bulgular**

Mevcut İngilizce eğitiminde yararlanılan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitim ilkeleri (denge, kapsayıcılık, bağlantılar) açısından uygunluğu durumunun ortaya çıkarılması amacıyla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2011 yılında hazırlamış olduğu ve mevcut İngilizce eğitim sürecinde kullanılan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2011) incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular programın öğeleri sırasıyla sunulmuştur.

#### ***Hedefler***

İngilizce dersi öğretim programında Türk Milli eğitiminin genel amaçlarına yer verilmiştir.

Türk millî eğitiminin genel amaçları, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Türk milli eğitiminin genel amaçları ve ilkeleri çerçevesinde oluşturulduğu öne sürülen yabancı dil öğretiminin genel amaçları ise, yabancı dil öğrenmekten zevk almalarını sağlamak, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini tanımlarına ve ayırt etmelerine olanak tanımak, kendi değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve

saygı göstermelerini sağlamak, kendi kültür değerlerini yabancılara aktarmalarını sağlamak, yazılı ve sözlü ürünlerle farklı/dünya kültürünü tanımalarını sağlamak, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmek, kişisel, sosyal, kültürel bakımdan gelişmelerini sağlamak, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmek, hedef dilde söz varlığını zenginleştirmek, bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmek, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde belirlenen ölçütlerle uyum sağlamak ve yabancı dil öğrenmenin gereğine inanarak en az bir yabancı dili kullanmada kararlı olmalarını sağlamaktır.

### ***Kazanımlar***

Programda yer alan kazanımlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanları kapsamında oluşturulmuştur. Kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre incelendiğinde, dil becerilerine ilişkin oluşturulan kazanımlardaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından mevcut dağılım Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

#### **Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanlara Göre Dağılımı**

Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Bilişsel alan: 39	Bilişsel alan: 58	Bilişsel alan: 43	Bilişsel alan: 53
Duyuşsal alan: 1	Duyuşsal alan: 2	Duyuşsal alan: -	Duyuşsal alan: -
Psikomotor alan: 1	Psikomotor alan: 1	Psikomotor alan: -	Psikomotor alan: -
Dil öğrenme stratejisi: 1	Dil öğrenme stratejisi: 1	Dil öğrenme stratejisi: -	Dil öğrenme stratejisi: -
Toplam kazanım: 42	Toplam kazanım: 62	Toplam kazanım: 43	Toplam kazanım: 53

Tabloda görüldüğü gibi, dinleme becerisindeki toplam 42 kazanımdan 39 tane bilişsel alanda, 1 tane duyuşsal alanda, 1 tane psikomotor alanda ve 1 tane dil öğrenme stratejisi olarak yazıldığı; konuşma becerisindeki toplam 62 kazanımdan 58 tane bilişsel alanda, 2 tane duyuşsal alanda, 1 tane psikomotor alanda ve 1 tane dil öğrenme stratejisi olarak yazıldığı; okuma becerisindeki toplam 43 kazanımdan 43’ünün de bilişsel alanda yazıldığı; yazma becerisindeki toplam 53 kazanımdan 53’ünün de bilişsel alanda

yazıldığı görülmüştür. Elde edilen bulgu ile 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında ağırlıklı olarak bilişsel alanda kazanımların var olduğu ve duyuşsal, psikomotor alanlarında oldukça az sayıda kazanım oluşturulduğu söylenebilir.

### ***Beceriler***

Öğrenme alanları olarak dinleme, yazma, konuşma, okuma, kazanımlar (A1-C1 seviyesi arasında) ve dilbilgisi yer almaktadır. Programın temel özellikleri arasında ise programın iletişimsel yaklaşımda olması, kazanımların dört dil becerisine ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiş olması ve dört dil becerisinin yanı sıra; tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme vb. alt becerilerin kazandırılması esas alınmaktadır.

### ***İçerik***

Programda A1-C1 düzeylerinde kullanılacak öneri niteliğinde yirmi iki tane tema ve temanın kapsamı yer almaktadır. Önerilen temalar, 'Birey ve toplum', 'Değerler', 'Eğitim', 'Meslekler', 'Hayaller ve planlar', 'Gençlik', 'Spor', 'Kişilik ve Karakter', 'Sağlık ve beslenme', 'Doğa ve çevre', 'İletişim', 'Tarih', 'Turizm', 'Ülkemiz', 'Dünyamız', 'Duygular', 'Sanat', 'Bilim ve teknoloji', 'Ekonomi', 'Tasarım', 'Başarma ve kaybetme', 'Güvenlik' olarak yer almıştır. Temaların işlenişinde içerikle ilgili metinler, hikâyeler, haberler, röportajlar, diyaloglar, ansiklopedik bilgiler, şarkılar, şiirler, görseller vb. kullanılması yönünde öneride bulunulmuştur.

### ***Öğretme-öğrenme süreci***

Yabancı dil dersinde öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin dil öğretim ilkeleri, dil öğretiminde sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, hatalar konusunda yapılabilecek uygulamalar başlıkları ele alınmıştır. Öğretim programında öğrenci rollerinin, öğrenme süreçlerini düzenleme, öğrenme yaşantılarını değerlendirme, yaşam boyu öğrenme tutumunu birey olarak sergileme, öğrenmeyi konu alanı ile ilişkilendirebilme, öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilme, uygun öğrenme stratejilerini kullanarak okuyabilme, yazabilme, konuşabilme ve dinleyebilme, kendisi ve başkaları için sorumluluklarının bilincine varabilme, kendisi, çevresi ve dış dünya ile başarı ile sosyal sorumluluk duyarlılığını geliştirebilme, bireysel motivasyonları güçlü ve kendi yeteneklerinin farkına varabilme, teknolojiyi kullanabilme, bilgi, beceri ve tutum geliştirebilme, düşünme becerilerini kullanarak

sebe-sonuç ilişkileri kurabilme, karar verebilme ve problem çözebilme yönünde oluşturulduğu görülmüştür.

Öğretmenlere süreç içinde düşen roller ise kuralları açıklama ve uyulup uyulmadığını takip etme, yönergelerin bizzat uygulamalarını görme, gerekirse öğrencilerle birlikte, açıklama ve onlara sezdirme, ders süresini etkin bir şekilde kullanma, etkinliğe katılmaya isteksiz öğrencileri cesaretlendirme, teşvik etme, öğrencileri kendilerini geliştirmeye teşvik etme, öğrencilerin, olumlu ve güçlü yanlarına odaklanma, çalışmalarda temel sorunları belirleyebilme ve çözüm bulma, gerekirse öğrencilerle ortak çözüm üretmeye çalışma, ihtiyaç duyulduğunda sınıfı bu sorunlar üzerine düşünmeye yoğunlaştırma, sınıfta dile getirilen düşünceleri tartışma gruplarındaki “kolaylaştırıcı (moderatör)” olarak yönetme şeklinde belirtilmiştir.

Öğretme/öğrenme sürecinde, anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, rol yapma, drama-yaratıcı drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, yapboz, diyalog yapma gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

### ***Değerlendirme***

Programda değerlendirme yöntemleri açısından özellikle belli bir uygulamanın yapılması önerilmemiş ve hem ürün hem de süreç değerlendirmeye yer verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Nitel ve nicel değerlendirme yöntemlerini tanımlayan bazı açıklamalar yapılmıştır. Bununla birlikte, İngilizcenin dört temel beceri alanına ilişkin performansın ölçülmesi amacıyla örnek çalışmalar önerilmiştir. Dinleme becerisi için, kısa sohbetler, diyaloglar, konuşmalar, konferansları dinleme; konuşma becerisi için, röportaj, resim tanıtımı, tiyatro, problem çözme (grup çalışması ya da ikili çalışma); okuma becerisi için, ana fikri bulma, parçadaki anahtar bilgiyi bulma ve yazma becerisi için, mektup, anı, rapor, mesaj, yönerge yazma olmak üzere dil becerilerinin değerlendirilmesinde yararlanılabilecek bazı çalışmalardan bahsedilmiştir.

Dil öğelerinin değerlendirilmesinde, dilbilgisi ve kullanımı için dilbilgisi yapılarının ya da kurallarının kullanımını ölçme çalışmalarının diğer beceriler için hazırlanan çalışmalarda yer alacağı ve dolayısıyla da ayrı bir şekilde değerlendirilmeden yapılacağı yönünde açıklama yapılmıştır. Kelime bilgisi için, günlük yaşamda konuşma dilinde kullanılan kelimelerin yanı sıra bazı kelimelerin anlamlarının öğrenci tarafından

bilinip bilinmediği ile değerlendirileceği yönünde açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin kelime bilgisini ölçmek amacıyla eş ve zıt anlamlı kelimeleri buldurma, boşluk doldurma, metinle ilgili resmin karşılığı olan kelimeleri buldurma, düzenleme (karışık biçimde verilmiş harflerden sözcük türetme) ile ilgili sorular sorulabileceği yönünde öneri verilmiştir. Ses bilgisi için ise, ileri düzeylerde ses bilgisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik röportaj, eşle iletişim, sesli ve görüntülü kayıt uyarıcılarına tepki, gözlem ve görüşmeler gibi çalışmaların yapılması önerilmiştir.

### **Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi çalışma kitaplarından elde edilen bulgular**

Araştırma kapsamına dâhil edilen dört okul türünün kullanmakta olduğu İngilizce dersi çalışma kitapları bütüncül eğitim ilkelerine (denge, kapsayıcılık, bağlantılar) dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmada yer alan dört okul türünde üç farklı yayınevine ait İngilizce çalışma kitabının kullanıldığı tespit edilmiştir. Genel anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesi kategorisindeki okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın Evrensel İletişim yayın evinden yayınladığı 'İngilizce' adlı kitabı kullanırken, mesleki teknik ve anadolu lisesi kategorisindeki okul yine Milli Eğitim Bakanlığı'nın Harf Yayınevinden yayınladığı 'Icebreakers' adlı kitabı kullanmaktadır. Fen ve sosyal bilimler lisesi ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu kitabı tercih etmemiş, yurt dışı kaynaklı Oxford Yayınevinin yayınladığı 'English File' adlı kitabı kullanmaktadır. Bu durumda dört okul türünün üçünde milli eğitim bünyesinde hazırlanan kitaplar kullanılırken, sadece bir okul türünde yabancı kaynaklı yayınevinin hazırlamış olduğu kitap kullanılmaktadır.

İngilizce çalışma kitaplarının incelenmesinde, kitaplarda yer alan içerik, tema, etkinlik türleri, değerlendirme biçimi dikkate alınmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Çalışma Kitaplarının Tema, İçerik, Etkinlik ve Değerlendirmeye Göre İncelenmesi

Ünite	İngilizce çalışma kitabı	Tema	İçerik	Etkinlik	Değerlendirme
Birinci Ünite	İngilizce	Kişi ve toplum (Person and society)	*Diyalog (4) *Evli bir çift ile ilgili metin (1)	Eşleştirme (2), boşluk doldurma (2), sıraya dizme (4), yapılandırılmış soru-cevap (3), yarı yapılandırılmış soru-cevap (1), doğru/yanlış (1)	*Ünlü ya da önemli birini tanıtan bir rapor hazırlama. *Sınıfta sevilen boş zaman aktiviteleri ile ilgili bir araştırma yapma (anket hazırlayın ve sonuçları sınıfa duyurun).
	Icebreakers	Kişi ve toplum (A Person and the society)	*Diyalog (2) *Shakira ve kendini tanıtan biri ile ilgili metin (2)	Eşleştirme (2), boşluk doldurma (3), yapılandırılmış soru-cevap (4), doğru/yanlış (1)	*Arkadaşınıza en sevdiğiniz ünlü birini tanıtan bir elektronik posta yazma. *Ailenizi ve sizi tanıtan bir paragraf yazma.
	English File	1A- Nerelisin? (Where are you from?) 1B- Charlotte'un seçimi (Charlotte's choice) 1C- Bay ve bayan Clark ve Percy (Mr and Mrs Clark and Percy) Pratik İngilizce- Otel sorunları (Practical English- Hotel problems)	*Şangay'da Bekarlar Günü adlı metin *Central Park NewYork otelini tanıtan bir metin	Boşluk doldurma (13), eşleştirme (4), D/Y (3), olumlu cümleyi olumsuzla çevirme (1), kelimenin zıt anlamını yazma (1), yapboz (1), yapılandırılmış soru-cevap (1)	-



İkinci Ünite	İngilizce	Turizm (Tourism)	*Diyalog (5)  *Otele tatil için rezervasyon yaptıran bir müşterinin ve otelin cevabını yansıtan bir elektronik posta (1)	Boşluk doldurma (7), sıraya dizme (1), yapılandırılmış soru-cevap (3), yarı yapılandırılmış soru-cevap (2)	*Türkiye'deki kültürel bir etkinlik ile ilgili bir poster hazırlama.
	Icebreakers	Gençlik (Youth)	*Bir gencin gardırobunu ve fiziksel özelliklerini tasvir eden kısa metinler (5)	Eşleştirme (4), boşluk doldurma (3), yanlış verilen cümleleri uygun biçimde yazma (2), yapılandırılmış soru-cevap (1), doğru/yanlış (1)	*Verilen resimdeki eşyalardan (laptop, kupa bardak vs.) hangisini en çok beğeniyorsanız onun ismini ve neden sevdiğinizi yazın.  *Verilen bilgiler (yaş, kilo, boy vb.) doğrultusunda Mustafa Ceceli'yi tanıtan kısa bir paragraf yazma.  *Resimde verilen kıyafetlerden hangilerini tercih ettiğinizi arkadaşınıza anlatma.
	English File	2A- Doğru yer, yanlış insan (Right place, wrong person)  2B- Fotoğrafın arkasındaki hikaye (The story behind the photo)  2C- Karanlık bir Ekim akşamı (One dark October evening)	*Kazadan şans eseri kurtulan bir kadının gerçek hikayesi  *Peru'da tatil yapan bir kişinin deneyimlerini anlatan bir metin	Boşluk doldurma (14), eşleştirme (2), D/Y (1), çoktan seçmeli soru (1), cümleleri olay sırasına göre sıralama (1)	-

Üçüncü Ünite	İngilizce	Eğitim (Education)	*Diyalog (4)  *Farklı dilleri öğrenen bir kişiyi tanıtan kısa bir metin ve farklı ülkelere gezi fırsatları ile ilgili bilgilendirme sunumunun broşürü (2)	Eşleştirme (5), boşluk doldurma (5), sıraya dizme (1), yap-boz çalışması (1), yarı yapılandırılmış soru-cevap (5)	*Okulda düzenlenen dört tane etkinlik ile ilgili poster hazırlama.
	Icebreakers	Meslekler (Jobs)	*Diyalog (1)  *Doğum günü yaklaşan birini ve bir kişinin günlük aktivitelerini tasvir eden metinler (3)	Eşleştirme (2), boşluk doldurma (4), yapılandırılmış soru-cevap [ikili çalışma] (2), yapılandırılmış soru-cevap (1), ikili çalışma (1), yapboz (1), doğru/yanlış (1)	*Kendinizle ilgili bir blog oluşturma (Hangi konularda iyisiniz?, ne olmak istiyorsunuz?).  *Boş zamanlarda neler yaptığınızı yazma.
	English File	3A- Planlar ve hayaller (Plans and dreams)  3B- Tekrar görüşelim (Let's meet again)  3C- Kelime nedir (What's the word)  Pratik İngilizce- Restaurant problemleri (Practical English- Restaurant problems)	*Dünyanın en büyük havaalanı ile ilgili bir metin, yurtdışı turları ile ilgili bir broşür *NewYork'taki birkaç restoranı tanıtan bir metin	Boşluk doldurma (11), eşleştirme (2), D/Y (2), cümleleri olay sırasına göre sıralama (2), kelimenin zıt anlamını yazma (1), yapılandırılmış soru-cevap (1)	-

Dördüncü Ünite	İngilizce	Hayaller ve planlar (Dreams and plans)	*Diyalog (4) *Amerika'daki gençlerin gönüllü olarak yaptıkları farklı bir etkinliği anlatan bir metin (1)	Eşleştirme (3), boşluk doldurma (2), sıraya dizme (1), yapılandırılmış soru-cevap (4), yarı yapılandırılmış soru-cevap (2), doğru/yanlış (1)	*Gelecekle ilgili beklentilerinizi anlatan bir rapor yazma.  *Bir magazin dergisi hazırlama.
	Icebreakers	Kişilik ve karakter (Personality and character)	*Diyalog (1) *Hafta sonlarını anlatan bir kişi ve annesini tanıtan bir çocuk ile ilgili metin (2)	Eşleştirme (2), boşluk doldurma (4), yapılandırılmış soru-cevap (5), tahmin etme (1), doğru/yanlış (1)	*Sevdiğiniz ve sevmediğiniz TV programları ile ilgili arkadaşınızla konuşun.  *Annenizi tanıtan bir paragraf yazma.  *Günlük ya da haftalık olarak yaptıklarınızı anlatan bir paragraf yazma.
	English File	4A- Ebeveynler ve gençler (Parents and teenagers)  4B- Moda ve alışveriş (Fashion and shopping)  4C-Kayıp haftasonu(Lost weekend)	*Ev işleri dağılımında kadın ve erkeğin şartlarını konu alan bir metin	Boşluk doldurma (12), eşleştirme (1), D/Y (2), olumlu, olumsuz ve soru formunda cümle oluşturma (1), yapboz (1), yapılandırılmış soru-cevap (1)	-
Beşinci Ünite	İngilizce	Sağlık ve diyet (Health and diet)	*Diyalog (1) *Sağlıklı yaşam testi (1)	Eşleştirme (2), boşluk doldurma (1), yapılandırılmış soru-cevap (4), yarı yapılandırılmış soru-cevap (3), doğru/yanlış (1)	Sağlıklı yaşam testini uygulama ve sonuçları raporlaştırma.

	Icebreakers	Turizm (Tourism)	Diyalog (5), Bursa'ya geziye gitmiş bir kişinin yazdığı elektronik posta (1), oda ve eşyaları tanıtan kısa metinler (2)	Eşleştirme (3), boşluk doldurma (7), yapılandırılmış soru-cevap (2), yarı yapılandırılmış soru-cevap (1), doğru/yanlış (1)	*Geçen seneki yazı anlatan bir paragraf yazma.
	English File	5A- Hiçbirşey için zaman yok (No time for anything)  5B- Üstün şehirler (Superlative cities)  5C- Çok fazla olan ne kadar? (How much is too much?)  Pratik İngilizce- Yanlış ayakkabılar (Practical English- The wrong shoes)	*Bir balıkçı ve bir bankacının dünyaya bakış açılarının farklılığını konu alan bir metin  *Sağlıklı beslenme için meyve ve sebze tüketimi ile ilgili bir metin  *5. caddedeki bazı alışveriş mağazalarını tanıtan bir metin	Boşluk doldurma (11), eşleştirme (3), D/Y (7), verilen kelimeler ile cümle oluşturma (1), cümleleri olay sırasına göre sıralama (1), yapılandırılmış soru-cevap (1)	-
Altıncı Ünite	İngilizce	Fen ve teknoloji (Science and technology)	*Diyalog (2), teknolojinin olumlu ve olumsuz etkilerini ve Silikon Vadisi'ni anlatan kısa metinler (2)	Eşleştirme (4), boşluk doldurma (1), yapboz çalışması (1), yapılandırılmış soru-cevap (4), yarı yapılandırılmış soru-cevap (2), doğru/yanlış (1)	*Teknolojinin beğendiğiniz yönlerini rapor olarak yazma.
	Icebreakers	Hayaller ve planlar (Dreams and plans)	*Diyalog (1)  *Tatillerini anlatan iki genç ile ilgili bir metin (1)	Eşleştirme (3), boşluk doldurma (1), yapılandırılmış soru-cevap (5)	*Arkadaşınızın tatilini sorduğunuz bir elektronik posta yazma.

	English File	6A- Kötümser biri misin? (Are you a pessimist?)  6B- Daha sonra yapacağım (I'll do it later)  6C- Rüya yorumu (The meaning of dreaming)	*Dolandırılan bir kişinin hikayesi (1)  *Burç yorumları (1)	Boşluk doldurma (4), eşleştirme (4), D/Y (2), cümleleri olay sırasına göre sıralama (2), kelimenin zıt anlamını yazma (1), verilen kelimelerden cümle oluşturma (1), yapılandırılmış soru-cevap (1)	-
Yedinci Ünite	English File	7A- Nasıl... (How to...)  7B- Mutlu olmak (Being happy)  7C- Bir ayda bir dil öğren! (Learn a language in a month!)  Pratik İngilizce- Eczanede (Practical English- At the pharmacy)	*Kayınvalideler ile ilgili gerçekleri konu alan bir makale (1)  *Yabancı dil öğrenmenin farklı ülkelerdeki farklı kişilerce değerlendirilmesini ele alan bir makale (1)	Boşluk doldurma (15), eşleştirme (6), çoktan seçmeli soru (1), verilen kelimelerden cümle oluşturma (1), yapılandırılmış soru-cevap (1)	-
	English File	8A- Ne yapacağımı bilmiyorum (I don't know what to do!)  8B- bir şey yanlış giderse... (If something can go wrong...)  8C- Benimki olmalısın (You must be mine)	*İngiltere'deki ünlü şefler ile ilgili bir makale (1)  *Batıl inançlar ile ilgili bir metin (1)	Boşluk doldurma (8), eşleştirme (5), D/Y (2), yapılandırılmış soru-cevap (1)	-
Sekizinci Ünite					

Dokuzuncu Ünite	English File	9A-Ne yapardın? (What would you do?)  9B- Yıllardın bundan korkmuştum (I have been afraid of it for years)  9C- Şarkı söylemek için doğmuş (Born to sing)  Pratik İngilizce-Gezinme (Practical English-Getting around)	*Güney Florida'daki timsahlar hakkında bilgilendirici bir metin (1)  *John Lennon ve oğullarının yaşam öyküsü (1)  *Aktivist Kristen Stewart'ın yaşam öyküsü (1)  *JFK uluslararası havaalanı ile ilgili tanıtıcı bir metin (1)	Boşluk doldurma (8), eşleştirme (3), D/Y (5), verilen kelimelerden cümle oluşturma (1), çoktan seçmeli soru (1), verilen cümleleri olay sırasına göre sıralama (1), yapboz (1), yapılandırılmış soru-cevap (2)	-
	English File	10A- Mucitlerin anneleri (The mothers of invention)  10B- Daha iyi yapılabilirdi (Could do better)  10C-Bay kararsız (Mr indecisive)	*Gece uykusunu iyi almanın karar vermede etkili olduğunu araştırma sonuçları ile destekleyerek sunan bir makale (1)  *Aktör David Suchet ile yapılan röportaj (1)	Boşluk doldurma (5), eşleştirme (6), D/Y (4), verilen kelimelerden cümle oluşturma (2), etken cümleyi edilgene çevirme (1), olumlu, olumsuz ve soru formunda cümle oluşturma (1), yanlış olanı bulup düzeltme (1)	-

Onbirinci Ünite	English File	11A- Kaybetmeye tahammül edemeyenler (Bad losers)	Lise öğrencisinin öğretmenine sinirlenip kaza yapmasını konu alan bir haber, iyi bir gece uykusu için bazı önerilerin verildiği bir metin, Hindistan'daki bir köyde bulunan 220 ikizi konu alan bir makale, İngiliz ve Amerikan	Boşluk doldurma (11), eşleştirme (4), D/Y (5), yapboz (1), yapılandırılmış soru-cevap (2)
		11B- Sabahları verimli misin? (Are you a morning person?)	İngilizcesi ile ilgili bir metin	
		11C- Ne tesadüf! (What a coincidence!)		
		Pratik İngilizce- Eve gitme zamanı (Practical English- Time to go home)		
Onikinci Ünite	English File	12A- Garip ama gerçek! (Strange but true!)	*Bilimsel sonuçlara göre çocukların merak edip sordukları sorular ve cevaplarını ele alan bir makale (1)	Boşluk doldurma (10), eşleştirme (4), D/Y (6), olumlu cümleyi olumsuzla çevirme (1), verilen cümleye uygun soru cümlesi yazma (1), yanlış olanı bulup düzeltme (1)
		12B- dedikodu etmek sizin için iyidir (Gossip is good for you)		
		12C- English File testi (The English File quiz)		

Genel anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesi kategorisindeki okulların kullandığı ‘İngilizce’ adlı kitapta altı temaya yer verilmiştir. Bununla birlikte, mesleki teknik ve anadolu lisesi kategorisindeki okulun kullandığı ‘Icebreakers’ adlı kitapta da altı tema yer almaktadır. Temaların adlandırılması farklı görünse de benzer içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki kitabın birinci teması, kişinin kendini ve toplumu tanıması (person and society) ile ilgilidir. Bu tema altında insanlarla tanışma, ailesini ve çevresini tanıma ile ilgili işlemlere yer verilmiştir. ‘İngilizce’ adlı kitapta ikinci ünite de sunulan turizm teması, ‘Icebreakers’ adlı kitapta beşinci ünite de yer almaktadır. Turizm

(tourism) teması altında eczane, müze, restaurant gibi kavramlar ve hava alanı gibi yerlerde kullanılabilecek bazı kalıp ifadeler ele alınmış, Türkiye bağlamında Bursa-Uludağ ve Konya'nın turistik açıdan tanıtılmasına yer verilmiştir. Bununla birlikte, 'İngilizce' adlı kitapta dördüncü üniteye ele alınan hayaller ve planlar (dreams and plans) teması, 'Icebreakers' adlı kitapta altıncı üniteye yer almaktadır. Hayaller ve planlar teması altında tatile çıkma, geleceği planlama, boş zamanı planlama gibi bazı konular ele alınmıştır. 'Icebreakers' adlı kitapta ise bu tema, tatile çıkma ve tatil çeşitleri üzerinde odaklanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu İngilizce ve Icebreakers adlı kitapların arasında farklı olarak adlandırılan temalar incelendiğinde ise, 'eğitim', 'okul yaşamı', 'dil öğrenme', 'sağlık ve diyet', 'fen ve teknoloji', 'gençlik', 'meslekler', 'kişilik ve karakter' temaları olmak üzere sekiz farklı temanın var olduğu görülmüştür. 'İngilizce' adlı kitapta yer alan 'eğitim (education)' teması, teknoloji ve eğitim ilişkisinde özellikle bilgisayar ile ilgili terimler ve diyaloglar aracılığıyla ele alınmıştır. Bununla birlikte, 'okul yaşamı (school life)' temasında okul kulüpleri, okul ile ilgili temel sorulara (öğle yemeğinizi nerde yiyorsunuz?, okulda ilk olarak ne yapıyor? gibi) yer verilirken, 'dil öğrenme (learning languages)' teması altında farklı dilleri öğrenen bir kişinin yaşamı bir metin aracılığıyla sunulmuş ve öğrenciler için farklı ülkelere düzenlenecek geziler ile ilgili okulda yapılacak bir sunum, tanıtım broşürü aracılığıyla ele alınmıştır. Kitaptaki 'sağlık ve diyet (health and diet)' temasında ise, insanlarda görülebilecek bazı rahatsızlıklar (ateş, soğuk algınlığı, diş ağrısı vb.) ve sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam konuları ele alınmıştır. Bununla birlikte, 'fen ve teknoloji (science and technology)' teması altında, teknolojik aletler ile ilgili kavramlar, arabalardaki teknolojik tasarımlar, teknolojinin yaşamımızla iç içe olması ve endüstrileşme ile çevresel problemler arasındaki ilişkiyi ele alan konulara yer verilmiştir.

'Icebreakers' adlı kitaptaki ise 'gençlik (youth)' teması altında fiziki özellikler ve gençlerin kullandıkları kıyafetler konusu kısa metinler aracılığıyla ele alınmıştır. Metinlerde bir kişinin kıyafetleri ya da sahip olduğu fiziki özellikleri ile ilgili ifadeler ve hisleri yansıtan kelimeler (mutlu, sıkılmış yorgun vb.) yer almaktadır. 'Meslekler (jobs)' temasında ise, meslekler ile ilgili kavramlar ve günlük olarak yapılan bazı aktiviteler ele alınmıştır. Son olarak 'kişilik ve karakter (personality and character)' teması altında,



kişinin hoşlandığı ve hoşlanmadığı aktiviteler, boş zaman ve günlük aktiviteler konusu ele alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu İngilizce dersi 9. sınıf çalışma kitaplarında genel olarak temaların diyalog ve kısa metinler aracılığıyla sunulduğu görülmüştür. Öte yandan, birer defa broşür, elektronik posta ve anketten yararlanılarak temaların sunulduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, etkinlikler bazında daha çok eşleştirme, boşluk doldurma, yapılandırılmış soru-cevap ve yarı yapılandırılmış soru cevap alıştırmalarından yararlanıldığı görülmüştür. Birkaç defa doğru/yanlış, sıraya dizme, yapboz çalışması, tahmin etme, ikili çalışma, yanlış verilen cümleleri uygun biçimde yazma gibi etkinliklerin de kullanıldığı görülmüştür. Değerlendirmenin daha çok yazma (elektronik posta, rapor yazma, paragraf yazma vb) ve birkaç defa da konuşma çalışmaları ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Değerlendirme çalışmalarının araştırma yapma, dergi hazırlama, belli bir konuda yazı yazma, kendini tanıtmaya vb. şekillerde çeşitlendiği tespit edilmiştir.

Fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisinde incelenen okulda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu İngilizce ders ve çalışma kitabı tercih edilmemiş, bunun yerine Oxford yayınevinin hazırlamış olduğu 'English file' adlı kitap kullanılmıştır. Kitap, her bir temanın A, B, C olarak başlıklandırıldığı on iki temadan oluşmaktadır. Kitapta ele alınan temaların, metinler ve araştırma sonuçlarına dayalı hazırlanmış makaleler aracılığıyla sunulduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bir kaç kez gazete haberi ve reklam broşürüne yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışma kitabında yer alan etkinlikler ağırlıklı olarak boşluk doldurma, eşleştirme, yapılandırılmış soru-cevap, doğru/yanlış, sıraya dizme, verilen ifadeleri farklı bir formda (olumlu, olumsuz, soru gibi) yazma, kelimenin zıt anlamını yazma, olay sırasına göre verilen cümleleri sıralama, verilen kelimelerden cümle yazma, yapboz çalışması ve yanlış olanı düzeltme şeklinde yer almıştır. Değerlendirme boyutunda herhangi bir çalışmaya yer verilmediği görülmüştür.

### **Sınav kâğıtlarından elde edilen bulgular**

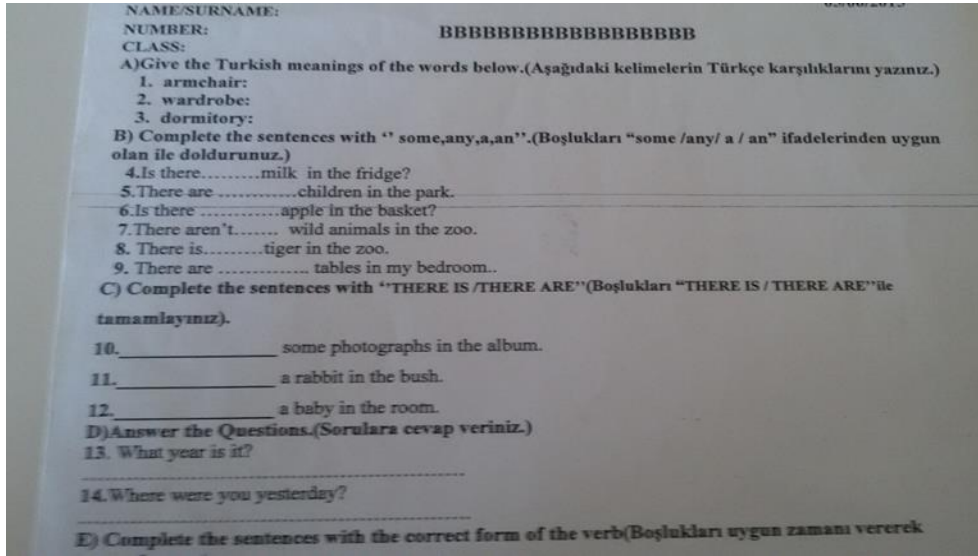
Araştırmaya dâhil edilen dört okul türündeki okullarda İngilizce eğitimi sürecinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yapılan sınavlardan örnekler incelenmek üzere öğretmenlerden alınmıştır. İncelenen sınav kâğıtlarında sorulan soruların türü,

odaklanılan beceriler, okuma parçalarının neleri kapsadığı yönünde elde edilen bulgular okul türlerine göre detaylandırılarak sunulmuştur.

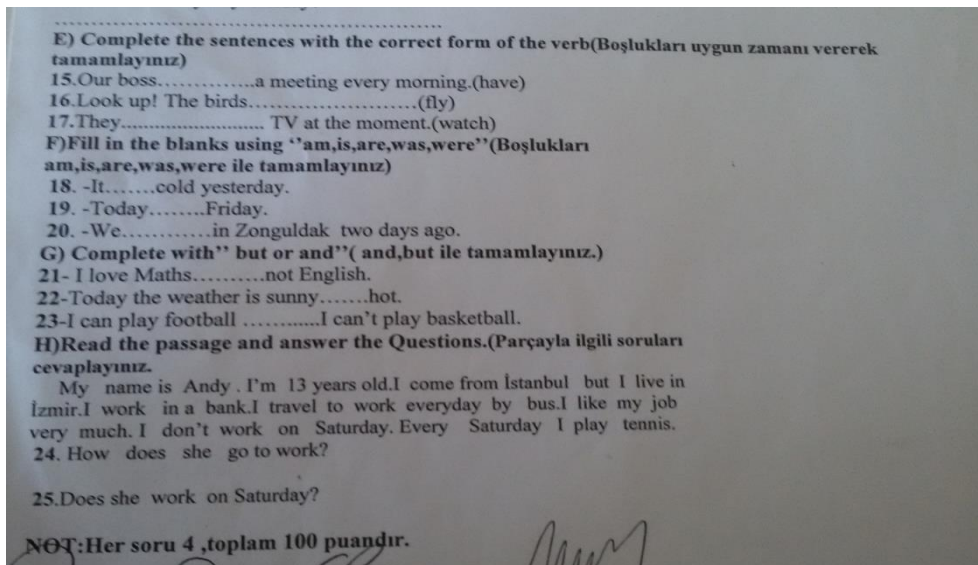
***Mesleki teknik ve anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular***

Mesleki teknik ve anadolu lisesi kategorisinde gözlenen okuldan alınan sınav kâğıdında, kelime, okuma ve dilbilgisi becerilerine dair soruların yer aldığı görülmüştür. İlgili becerilerin değerlendirilmesinde yöneltilen soruların nasıl hazırlandığı ve nelerin temele alındığı Fotoğraf 47 ve Fotoğraf 48’de yansıtılmıştır.

Fotoğraf 47. Mesleki teknik ve anadolu lisesi sınav kâğıdı



Fotoğraf 48. Mesleki teknik ve anadolu lisesi sınav kâğıdı



Fotoğraf 47 ve Fotoğraf 48’de görüldüğü gibi, dilbilgisini ölçmek için sorulan sorular daha çok verilen boşluğun uygun yapılar ile doldurulması yönünde hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorulara cevap istenmiştir. Kelime becerisinde, verilen İngilizce kelimelerin Türkçe anlamları istenmiştir. Okuma parçasında, bir kişinin günlük olarak yaptığı aktiviteler anlatılmıştır ve öğrencilere parçaya dayalı olarak yapılandırılmış sorular sorulmuştur.

***Fen ve sosyal bilimler lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular***

Fen ve sosyal bilimler lisesi kategorisindeki okuldan alınan sınav kâğıdında, tüm dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma, dinleme, dilbilgisi, kelime) yer verilmiştir. Tüm dil becerileri ile ilgili yöneltilen sorular, farklı zaman aralığında yapıldığı öğrenilmiştir. Öncelikle okuma, dinleme ve yazma becerileri ile ilgili sorular yer almaktadır. Farklı bir zamanda konuşma sınavı, başka bir zamanda da dilbilgisi ve kelime sınavı yapılmaktadır. İncelenen sınav kâğıtlarında tespit edilen bulgular Fotoğraf 49, Fotoğraf 50 ve Fotoğraf 51’de gösterilmiştir.

Fotoğraf 49. Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kâğıdı

BBBBB9TH CLASSES PRACTICE EXAM 2014-2015 ACADEMIC YEAR 2ND TERM

Read the article and tick (✓) T (True), F (False) or DS (Doesn't Say). (20pts)

**Making a good impression on the parents**

Meeting your partner's parents for the first time can be stressful. We interviewed three people who survived! Here is their advice.

**Rhonda Smith, age 26**

'I was really nervous the first time I met my boyfriend's parents. Looking back, there was nothing to worry about. They wanted to know everything about me, so they asked me a lot of questions. I tried not to give my views on politics or controversial subjects, though. Of course, you have to be yourself, so if they ask you a complicated question, you have to give an honest answer. One other piece of advice I would give is: be punctual. Parents always hate people arriving late.'

**Will Mansell, age 29**

'My advice is 'dress to impress'. I wore a suit to meet my girlfriend's parents for the first time. I think it really made a good impression. They didn't want their daughter to go out with someone who wore an old t-shirt and jeans. Make sure you shake her father's hand firmly. This shows that you aren't a weak man. I also offered to help my girlfriend's mother in the kitchen. She liked that. Lay the table, or do the washing up, for example. Her mother will think you're great!'

**Bob Tate, age 30**

'I think the most important thing is to show your girlfriend's parents that you have a deep interest in her. You can do this by asking questions about when she was a little girl. Parents never get tired of talking about their children. This tactic also makes you more relaxed, because you aren't talking about yourself. Before you go to their house, ask your girlfriend what her parents like doing. If you find some common interests, conversation will be easier.'

1- Rhonda's boyfriend's parents wanted to know all about her. T F DS

2- Rhonda thinks most parents get angry with you if you arrive late.

3- Will thinks he made a bad impression.

4- Will thinks it's important to shake the father's hand.

5- Will did all the washing up at his girlfriend's house.

6- Will thinks talking about your job gives a good impression.

7- Bob says it's important to ask questions about when their daughter was young.

8- Bob says it's easier to talk about yourself.

9- Bob says you don't have to find out about her parents before your visit.

10- Rhonda says you have to be yourself.

**2 Write R for Rhonda, F for Will, or B for Bob. Spts**

1 I wore formal clothes, not jeans. \_\_\_\_\_

2 I was really nervous. \_\_\_\_\_

3 Parents love talking about their children. \_\_\_\_\_

4 Don't be late. \_\_\_\_\_

5 I offered to help in the kitchen. \_\_\_\_\_

Fotoğraf 50. Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kâğıdı

Class:

**LISTENING:**

**I) Listen to the conversation. Tick (✓) A or B.(15PTS.)**

- 1 Anne and Robbie got engaged last night.  
A True  B False
- 2 Robbie has already bought Anne a ring.  
A True  B False
- 3 They are going to get married this spring.  
A True  B False
- 4 Sally will pay for Anne's ticket.  
A True  B False
- 5 Anne and Robbie will probably move to London after they get married.  
A True  B False

**II) Listen to five people talking about a dream they had. Match the speakers with what they think their means (A-E). (10pts.)**

Speaker 1 <input type="checkbox"/>	A I'll be poor.
Speaker 2 <input type="checkbox"/>	B I'll meet someone special.
Speaker 3 <input type="checkbox"/>	C I'll lose the match.
Speaker 4 <input type="checkbox"/>	D I'll become famous.
Speaker 5 <input type="checkbox"/>	E I'll fail my test.

Fotoğraf 51. Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kâğıdı

**WRITING:**

**I) Your friend is feeling sad and depressed because she has just lost her job. Write her an email, giving some tips to make her feel more positive (100–150 words). Include the following information.**

**Paragraph one**  
Explain the reason for your email.(5pts)

**Paragraph two**  
Give her some tips to keep positive – ideas for things to do / not to do and why; give examples of things to say / not to say and why.(15pts)

**Paragraph three**  
Tell her when you'll come and visit to cheer her up.(5pts)

**II) Describe a time you visited a friend's parents. Answer these questions. (100–150 words)**

- Whose parents were they? (5pts.)
- How did you feel about the visit?(5pts.)
- What things did you do? (5pts.)
- What things didn't you do?(5pts.)
- Do you think you made a good impression? Why (not)? (5pts.)

Fotoğraf 49'da görüldüğü gibi, okuma bölümünde erkek arkadaşının ya da kız arkadaşının ailesi ile ilk kez tanışan gençlerin paylaşımlarını yansıtan bir metne yer verilmiştir. Metin ile ilgili sorulan sorularda metinle ilgili verilen ifadelerin yanına doğru/yanlış seçeneğinden birinin seçilmesi ve öğrencilerden verilen ifadeyi metin içindeki hangi karakterin söylediğini yazmaları istenmektedir. Fotoğraf 50'de görüldüğü gibi, dinleme bölümünde dinlenen diyaloga ilişkin doğru/yanlış seçiminde bulunulması ve verilen cümlelerin karakter ile eşleştirilmesi istenmektedir. Fotoğraf 51'de görüldüğü gibi yazma bölümünde öğrencilerden işini yeni kaybeden ve üzgün

olan bir arkadaşının kendisini iyi hissetmesi için ona bir elektronik posta yazmaları istenmiştir.

İncelenen diğer bir sınav örneğinden tespit edilen bulgular Fotoğraf 52 ve Fotoğraf 53'te gösterilmektedir.

Fotoğraf 52. Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kâğıdı

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_ Time: 40 minutes Total: 75 points

**a. Listening: (25 pts.)**

Tick (✓) the five sentences that are correct.

1 Tamara is from New Zealand.

2 She is on business.

3 She is a clothes designer.

4 She comes to London once a year.

5 She is meeting some people this afternoon.

6 She is staying in London for a month.

7 She is flying to Ireland for a holiday.

8 She is going to see her grandmother.

**b. Reading: (25 pts.)**

**Airport jobs**

*At Heathrow airport, there are hundreds of interesting jobs people can do. We spoke to three people who work there.*

**James Green, 26, security officer**  
 'After I left college, I worked for a security company abroad. I wanted to come back to the UK so I applied for a job as a security officer at Heathrow. It's our job to keep passengers and staff safe at all times. I meet passengers from all over the world every day and help them with their problems. People are usually friendly, but sometimes they get angry, especially if there are long queues or delays.'

**Teresa Jones, 30, service manager**  
 'My job is to help passengers have a good journey through the airport terminal, from Arrivals to Departures. I talk to people all day and I'm tired in the evening. But it's also very exciting, because it changes all the time. One minute you are making new travel arrangements for passengers, and the next minute you are dealing with a problem at passport control. The only bad thing about my job is getting up very early.'

**Husain Khaled, 35, terminal controller**  
 'My first job at the airport was as a security officer. After that, I did a lot of different jobs here. When I saw a job for a terminal controller, I decided to apply. I like doing this work because there are all kinds of things to deal with – security, communication, safety, and so on. It can be very busy and I spend a lot of time talking to people on my mobile, but it's always interesting.'

Fotoğraf 53. Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kağıdı

Example: James meets passengers from all over \_\_\_\_\_  
 A the UK  B the world  C Asia

1 James helps passengers with their \_\_\_\_\_  
 A problems  B tickets  C baggage

2 James says that people are usually \_\_\_\_\_  
 A hungry  B friendly  C angry

3 In her job, Teresa \_\_\_\_\_ all day.  
 A worries about people  B agrees with people  C talks to people

4 Teresa thinks her job is \_\_\_\_\_  
 A difficult  B exciting  C boring

5 Husain doesn't talk about \_\_\_\_\_  
 A communication  B delays  C security

6 Husain enjoys working as a terminal controller because \_\_\_\_\_  
 A he does lots of things  B the people are friendly  C he likes airports

**2 Write J for James, T for Teresa, or H for Husain.**

Example: I worked in another country. J

1 The bad thing about my job is getting up early. \_\_\_\_\_

2 My job changes all the time. \_\_\_\_\_

3 Before starting work, I went to college. \_\_\_\_\_

4 Before this job, I did many different jobs here. \_\_\_\_\_

5 I feel tired in the evening. \_\_\_\_\_

6 My job is to keep passengers safe at all times. \_\_\_\_\_

7 I help passengers have a good journey through the airport terminal. \_\_\_\_\_

8 I talk to people on my mobile phone a lot. \_\_\_\_\_

9 I deal with problems at passport control. \_\_\_\_\_

**C. Writing: (25 pts.)**

Your pen friend emails you and asks about your plans to visit him / her. Write a letter and answer these questions. (100–150 words)

- How are you and your family?
- What date are you coming to visit me?
- Are you flying or coming by train?
- What time are you arriving?
- What do you want to do when you are here?

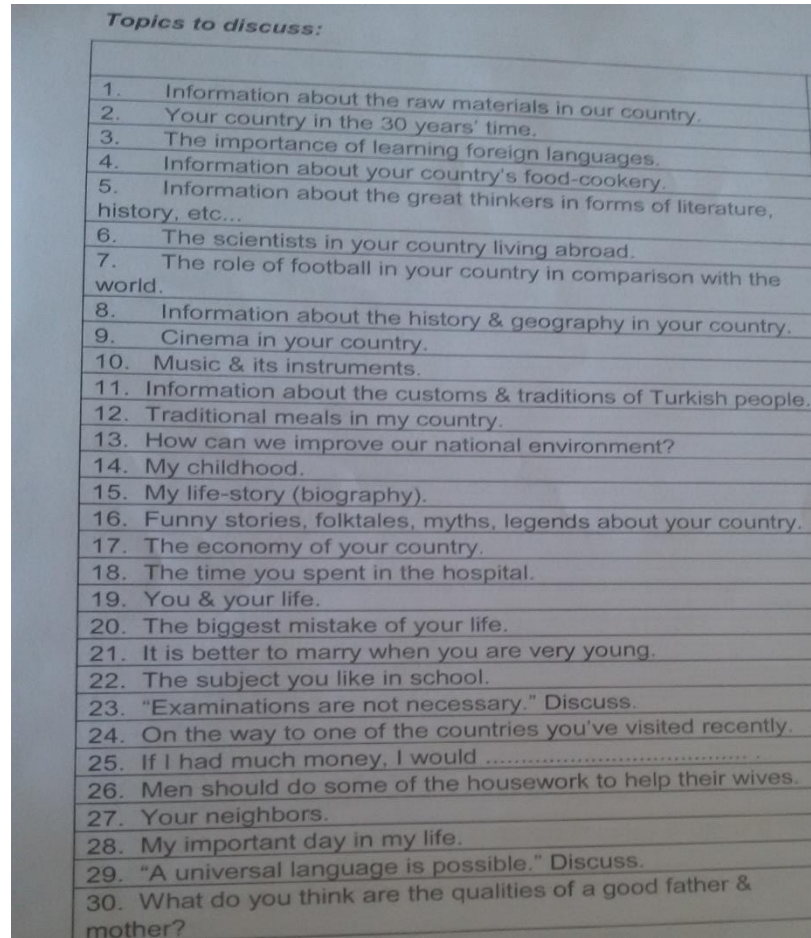
Hi \_\_\_\_\_

Thanks for your email. I'm ...

Fotoğraf 52’de görüldüğü gibi, sınav kâğıdında okuma parçası olarak hava alanındaki farklı meslek gruplarını tanıtan kısa metinler yer almıştır. Okuma parçası ile ilgili verilen çoktan seçmeli teste ve verilen ifadeler için doğru/yanlış seçeneklerinden birinin seçilmesini gerektiren sorulara yer verilmiştir. Fotoğraf 53’te görüldüğü gibi, dinleme bölümünde diğer sınava benzer şekilde doğru/yanlış seçimi ve eşleştirme soruları yöneltilmiştir. Yazma bölümünde ise, öğrencilerin hayali olarak yurtdışındaki bir arkadaşını ziyaret etmeden önce planlarının ne olduğunu, ne zaman, nasıl gideceğini içeren bir elektronik posta yazmaları istenmiştir. Dilbilgisi becerisi için, elli tane çoktan seçmeli test sorusu ve ayrıca boşluk doldurma, eşleştirme, cümle tamamlama gibi sorular yöneltilmiştir.

Konuşma sınavları için her bir öğrenciye bir konu verilmiştir ve öğrencilerin bu konuya hazırlanarak kısa bir konuşma yapmaları istenmektedir. Konuşma sınavlarına yönelik hazırlanan sorular Fotoğraf 54’te gösterilmiştir.

Fotoğraf 54. Fen ve sosyal bilimler lisesi sınav kâğıdı

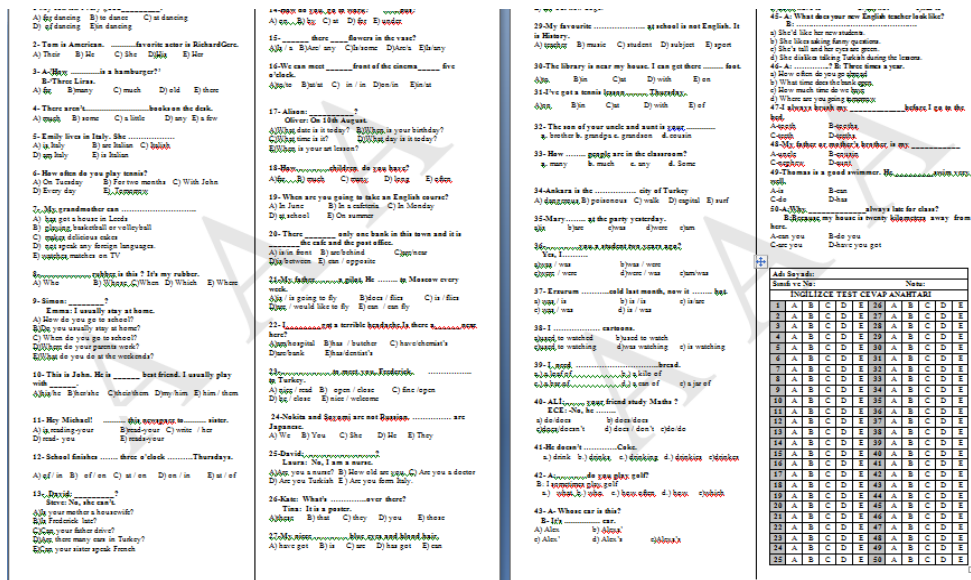


Fotoğraf 54’te görüldüğü gibi, konuşma sınavı için belirlenen konular gelecek, deneyimler, aile, yaşam, okul yaşamı, ülke-mahalle-bölge ile ilgili olmak üzere farklı konuları kapsamaktadır.

**Anadolu imam hatip lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular**

Anadolu imam hatip lisesi kategorisinde gözlenen okuldan alınan sınav kâğıdında okuma, kelime, yazma ve dilbilgisi becerilerine yer verilmiştir. Sınav kâğıdında yöneltilen soruların türüne dair bulgular Fotoğraf 55’te verilmiştir.

Fotoğraf 55. Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı



Fotoğraf 56. Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı

**D) Kelimelerin çoğul hallerini yazınız. (10x1=10pts)**

a) bus -	f) watch -
b) school -	g) hobby -
c) woman -	h) dress -
d) knife -	i) person -
e) computer -	j) dictionary -

**E) Fill in the blanks with the correct forms of these verbs given. (Parantez içindeki eylemleri uygun zamana göre çekimleyiniz) (5X2=10pts)**

1. Teachers \_\_\_\_\_ (work) at schools on weekdays.
2. What \_\_\_\_\_ Tom usually \_\_\_\_\_ (have) for breakfast?
3. What \_\_\_\_\_ Marv \_\_\_\_\_ (do) ? She's a student.
4. Rain rarely \_\_\_\_\_ (fall) in Africa.
5. My father \_\_\_\_\_ (cook) the dinner at weekends.

**F- Complete the conversation with the words in the box. (10x2:20pts)**  
**much - tickets - single - return - fly - flights - direct - time - like - from**

**Dennis:** Do you sell train \_\_\_\_\_ ? I'd \_\_\_\_\_ to go to Paris on 15th July.  
**Travel Agent:** Yes, we do. Would you like \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_ ?  
**Dennis:** Single, please. How \_\_\_\_\_ is that?  
**Travel Agent:** It's £70.

Fotoğraf 55 ve Fotoğraf 56’da görüldüğü gibi, dilbilgisi becerisine yönelik elli tane çoktan seçmeli test sorusu ve ayrıca yapılan diğer sınavların içerisinde de dilbilgisi becerisine yönelik boşluk doldurma ve eşleştirmeye dayalı sorular yöneltilmiştir. Kelime becerisine yönelik ise verilen kelimelerin çoğul hallerinin yazılması istenmiş ve bazı kelimelerin kategorize edilmesine (sayılabilir, sayılamayan kelimeler) yönelik sorular yöneltilmiştir.

Okuma ve yazma bölümlerine ilişkin tespit edilen bulgulara Fotoğraf 57 ve Fotoğraf 58’de yer verilmiştir.

### Fotoğraf 57. Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı

FULL NAME : ..... CLASS: ..... NO: .....

#### A FANTASTIC HOLIDAY IN CAPPADOCIA

Hello everybody! I am John Snow. Today we're visiting Cappadocia. It's amazing! It's so different from Istanbul. The view near our guest house is great. There are a lot of balloons flying on the sky. There are lots of interesting activities in Cappadocia. You can go hot-air ballooning and see beautiful views. I am staying here with my brother. At the moment he is in a hot-air balloon. He's flying over the famous fairy chimneys! This afternoon I want to visit the old caves. They are very interesting, and you can see beautiful paintings inside. In Cappadocia you can even sleep in a cave hotel. Spring and autumn are good times to visit Cappadocia. The weather now is warm and sunny, not wet. In summer it's very hot, but in winter the weather is snowy. Cappadocia is a great place for a fantastic holiday. I want to come again next year ☺

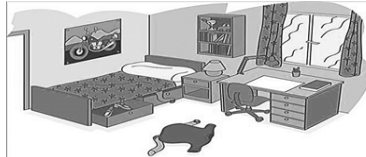
#### A.) Answer the comprehension questions. True or False? (10\*2=20 points)

1. John Snow is visiting Cappadocia. (T / F)
2. Cappadocia isn't a great place to visit. (T / F)
3. The view of the guest house is great. (T / F)
4. There are just a few activities to do in Cappadocia. (T / F)
5. John Snow is staying with his parents in the guest house in Cappadocia. (T / F)
6. The weather is rainy and cold now. (T / F)
7. His brother is going underground tunnels in Cappadocia. (T / F)
8. There are interesting old caves in Cappadocia. (T / F)
9. You can go hot-air ballooning tours there. (T / F)
10. You can't sleep in a cave hotel in Cappadocia. (T / F)

### Fotoğraf 58. Anadolu imam hatip lisesi sınav kâğıdı

2014-2015 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI... DÖNEM 9 SINIFLAR PERFORMANS ÇALIŞMASI  
FULL NAME: ..... CLASS/NO: .....

A) Make sentences by using "There is/ There are and prepositions of place (in/on/under/behind/between/near/next to/in front of)". (5,5-25pts)




E.G., There is a desk in front of the window.  
There are shoes in the drawer.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

B) Write at least 10 sentences about your daily routines and hobbies by using frequency adverbs. (3.10-30pts)

I always get up at 7:00



C) Give directions for each building! (15-30pts)

1. I am at Gerry's gas stations and How can I go to The Bethune Hospital?

2. I am at Horison's High school and How can I go to Parking Lot?

D) Write a letter to your penfriend about your hometown. (15pts)

Fotoğraf 57 ve Fotoğraf 58’de görüldüğü gibi, okuma bölümünde harita okuma, tablo okuma şeklinde sorular yöneltilmiş ve verilen bu şekillere ilişkin yapılandırılmış

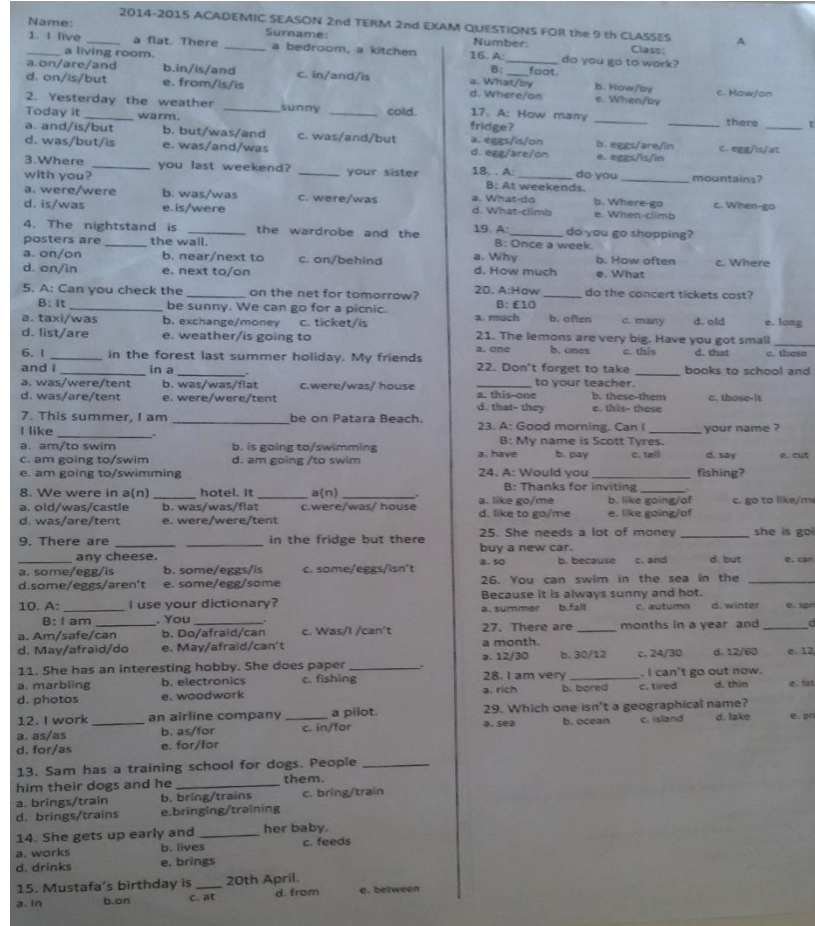


sorular ya da boşluk doldurmaya dayalı sorular yöneltilmiştir. Bununla birlikte, okuma bölümünde verilen bir metin yazarın en iyi arkadaşının kim olduğuna, neleri sevdiğine, nerde okuduğuna yönelik bilgi içerirken, diğer metinde ise Kapadokya'yı anlatan bir turistin düşüncelerine yer verilmektedir. Metinlere dair yöneltilen sorular, yapılandırılmış sorular ya da verilen ifadenin yanına doğru/yanlış seçimini gerektiren sorular şeklinde düzenlenmiştir. Yazma bölümünde ise, öğrencilerin günlük olarak yaptığı aktivitelerden ya da hobilerinden en az on cümle yazması ve ayrıca mektup arkadaşına memleketini tanıtan bir mektup yazmaları istenmiştir.

### *Genel anadolu lisesi okul türünün sınav kâğıtlarının incelenmesinden elde edilen bulgular*

Genel anadolu lisesi kategorisinde gözlenen okuldan alınan sınav kâğıdında dilbilgisi, okuma ve yazma becerileri ile ilgili sorular hazırlandığı görülmüştür. Sınav kâğıdında yöneltilen soruların çeşidine dair bulgular Fotoğraf 59- Fotoğraf 63 arasındaki fotoğraflarda verilmiştir.

Fotoğraf 59. Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı



## Fotoğraf 60. Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı

**A. Fill in the blanks with the correct form of the verbs. T: 20 pts**

- I \_\_\_\_\_ (always-get up) late at weekends.
- We \_\_\_\_\_ (usually-grow) vegetables, but this year we \_\_\_\_\_ (not-grow) any.
- Look! It \_\_\_\_\_ (snow). It \_\_\_\_\_ (never-snow) in April.
- I really \_\_\_\_\_ (like) \_\_\_\_\_ (go) for a walk in the park.
- Jim \_\_\_\_\_ (not-wait) for me \_\_\_\_\_ at the moment.
- She \_\_\_\_\_ (go) \_\_\_\_\_ (swim) with her friends everyday.

**B. Ask the questions T: 12 pts**

- Aslı goes to school once a week  
a. \_\_\_\_\_ b. \_\_\_\_\_ c. \_\_\_\_\_
- David and Tom are drinking tea at the cafe.  
a. \_\_\_\_\_ b. \_\_\_\_\_ c. \_\_\_\_\_

**+ C. Fill in the blanks with "on, in, at" where necessary. T: 12 pts**

- \_\_\_ 5 o'clock                      \_\_\_ night                      \_\_\_ Christmas day                      \_\_\_ Friday afternoon  
\_\_\_ Tuesday                      \_\_\_ the afternoon                      \_\_\_ 1999                      \_\_\_ the past  
\_\_\_ next Monday                      \_\_\_ Christmas                      \_\_\_ his birthday                      \_\_\_ the moment

**VOCABULARY****D. Fill in the blanks with the words T: 16 pts**

(examines, busy, work, fun)

- David is very \_\_\_\_\_ on weekdays. He has a lot of work to do.
- Most people don't \_\_\_\_\_ at weekends.
- Merve is a doctor. She \_\_\_\_\_ patients.
- We are shopping and having great \_\_\_\_\_ now.

(far, get, market, take)

- Excuse me. How can I \_\_\_\_\_ to the post office?
- Go up this street. It is opposite the \_\_\_\_\_.
- Is it \_\_\_\_\_?
- Yes, \_\_\_\_\_ a taxi. It is better.

(net, off, nap, runs)

- He is a businessman. He \_\_\_\_\_ his own company.
- Today is his day \_\_\_\_\_ and he is taking a \_\_\_\_\_ now.
- She is surfing on the \_\_\_\_\_ now.

(hungry, florist's, walk, left)

- I always buy flowers at the \_\_\_\_\_.
- It is a twenty-minute \_\_\_\_\_ to go to school.
- The supermarket is on your \_\_\_\_\_, next to the park.
- I am \_\_\_\_\_. Let's eat something

## Fotoğraf 61. Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı

**READING**  
**A LONG WAY TO TRAVEL FOR YOUR DINNER**

An arctic tern is not a very big bird. It is only about 16 centimeters from its beak to its tail. But soon this bird is going to start an incredible journey. It is going to fly from one end of the Earth to the other- a journey of about 18000 kilometres.

The tern spends the summer in the North Pole, but it cannot spend the winter there. It is too cold and there is no food. If the tern stays in the North Pole, it is going to die. But when it is winter in the northern hemisphere, it is summer in the southern hemisphere. In autumn, the arctic tern leaves the North Pole and fly south, across the equator to the South Pole. When spring comes again in the northern hemisphere, the tern returns to the North Pole.

How do these birds make this incredible journey? We don't know the answer. Perhaps they use the sun, the moon and the stars as a compass. If it is cloudy, the birds don't travel. In its life, an arctic tern travels as far as the moon and back. It is a long way to travel for your dinner.

**Vocabulary:**  
Arctic: Kuzey kutbuna ait  
Tern: deniz kırlangıcı  
Beak: kuş gagası  
Tail: kuyruk  
Incredible: inanılmaz  
North Pole: Kuzey Kutbu  
South Pole: Güney Kutbu  
Northern Hemisphere: Kuzey Yarımküre  
Southern Hemisphere: Güney Yarımküre  
Compass: pusula  
Cloudy : bulutlu                      As... as: kadar

- The tern is going to start an incredible journey because \_\_\_\_\_.  
a. It is 16 centimeters from its beak to its tail.  
b. It likes traveling across the equator.  
c. It has to find food to live.  
d. It is strong in the cold.  
e. It wants to spend the summer in the South Pole.
- The tern travels \_\_\_\_\_ in a year.  
a. about 18000 kilometres  
b. to the moon.  
c. to only the Northern Hemisphere  
d. about 36000 kilometres  
e. between the Earth and the moon.
- If the tern stays in the North Pole in the winter, \_\_\_\_\_.  
a. it can find some food to live.  
b. it is the summer in the South Pole.  
c. it isn't going to live.  
d. it can fly in the North Pole.  
e. it doesn't have to fly.
- The tern doesn't travel in the cloudy weather because \_\_\_\_\_.  
a. it can't see other birds.  
b. it travels to the moon and it can't see the moon.  
c. it can't find its direction.  
d. it likes the sun and the stars  
e. it doesn't like clouds.

## Fotoğraf 62. Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı

## READING.

I am Asli. I'm both a mother and a teacher, so I have a very busy life. I start the day very early. I get up at six o'clock and do some exercises. Then I have a shower and get dressed. I go downstairs and prepare breakfast.

I wake the children up at seven o'clock. We have breakfast together at 7:20. My children have toasts and orange juice but I like eating eggs, honey, olives, and cheese. They leave home for school at 8 o'clock and go to the bus stop.

I clean the kitchen and then feed the pet fish. I drive to school. Lessons start at 9 o'clock at school. I teach English. I love my students a lot because they are very important for me. My lessons finish at 3 p.m. I do some class preparations at school.

I generally meet my friends after school. We sometimes go shopping or go to the cinema. I come home at 5 p.m. and cook something for dinner. My children do their homework and I check my quizzes or read books after dinner. I sometimes watch movies on DVD because I hate watching soap operas on TV. I think they are awful. We go to bed at 11:30.



## TRUE OR FALSE? T: 10 pts

1. I have a shower before I get dressed. (.....)
2. We leave home together at 8 a.m. (.....)
3. I go to school by bus. (.....)
4. I teach history at school. (.....)
5. I have a pet fish. (.....)
6. I always go shopping after school. (.....)
7. I generally watch TV at night. (.....)
8. Soap operas are terrible. (.....)
9. I have a toast for breakfast. (.....)
10. I never do exercises. (.....)

## Answer the questions. T: 10 pts

1. What does Asli do?
2. What time do the children leave home for school?
3. What does she feed?
4. What does she do after school?
5. What time do they go to bed?

## Fotoğraf 63. Genel anadolu lisesi sınav kâğıdı

## WRITING

## A. Fill in the blanks T: 5 pts



## B. Answer the questions T: 5 pts

1. What do you do in your free time?
2. How often do you go to school?
3. What are you doing now?
4. Where does Sally go in the summer? (to Marmaris)
5. What does your mother drink for breakfast?

## C. Write 5 sentences about your daily routine. T: 10 pts

A

- A: Excuse me? Where is the post office?  
 B: Go \_\_\_\_\_ ahead. Turn \_\_\_\_\_ at  
 the bookstore. Go \_\_\_\_\_ 7th street.  
 The post office is on your \_\_\_\_\_. It is  
 \_\_\_\_\_ the supermarket.

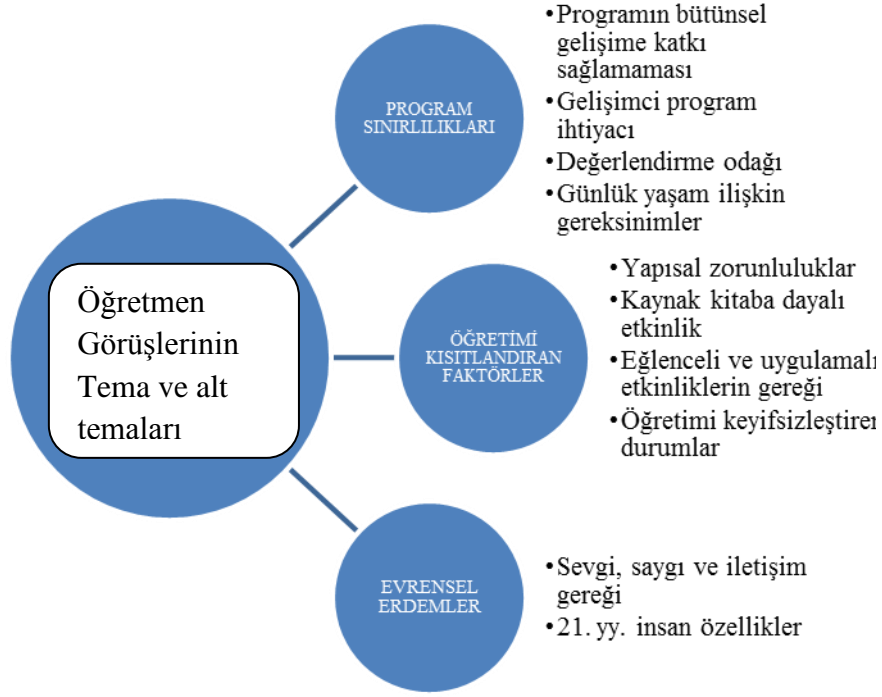
Fotoğraf 59'da ve Fotoğraf 60'da görüldüğü gibi, dilbilgisi becerisine yönelik sorular çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, yapılandırılmış sorular ve verilen ifade için doğru/yanlış seçimi yapılmasını gerektiren sorular olmak üzere hazırlanmıştır. Fotoğraf 61 ve Fotoğraf 62'de görüldüğü gibi, okuma bölümünde verilen metin kuzey kutupta yaşayan deniz kırlangıcının özelliklerini, yaşama biçimini anlatırken, verilen diğer metin ise bir öğretmenin bir gününü nasıl geçirdiğini anlatmaktadır. Deniz kırlangıcı ile ilgili metne dair çoktan seçmeli sorular yöneltilirken, yapılandırılmış sorular ve verilen ifadelerin yanına doğru/yanlış seçiminde bulunulmasını gerektiren sorular sorulmuştur. Fotoğraf 63'te görüldüğü gibi, yazma bölümünde ise verilen haritaya göre cümlelerdeki boşlukların doldurulması, yarı yapılandırılmış olarak sorulan soruların cevaplandırılması ve günlük olarak yapılan aktiviteler ile ilgili en az on cümlenin yazılması istenmiştir.

### **Araştırmanın İkinci Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt amacı ‘Mevcut 9. sınıf İngilizce eğitimi bütüncül eğitime göre öğrenci ve İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?’ biçiminde ifade edilmiştir. Mevcut İngilizce eğitimindeki öğretme ve öğrenme boyutlarının bütüncül eğitim açısından değerlendirilmesi amacıyla hem İngilizce öğretmenlerinin hem de 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle mevcut İngilizce eğitiminin bütüncül eğitim açısından durumu ortaya çıkarılmıştır. Mevcut İngilizce eğitiminin değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenleri ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

#### **Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular**

Mevcut 9. sınıf İngilizce eğitiminin bütüncül eğitime göre öğrenci ve İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin oluşturulan ikinci alt amaç kapsamında İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaya çıkarılan mevcut İngilizce eğitiminin durumuna ve İngilizce eğitimine ilişkin her iki paydaş grubun beklentilerine, değerlendirmelerine ilişkin verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan tema ve alt tema başlıkları altında bulgular detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere ilişkin oluşturulan temalar ‘Program sınırlılıkları’, ‘Öğretimi kısıtlandıran faktörler’ ve ‘Evrensel erdemler’ olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Oluşturulan tema ve alt temalar Şekil 10’da görselleştirilmiştir.



### Şekil 10: Öğretmen Görüşlerinin Çözümlemesi Sonucunda Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Şekil 10’da görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda on alt tema ve birbiriyle ilişkili olan alt temaları genel bir çatı altında toplayan üç tema elde edilmiştir. Temalar ve alt temalar, sırasıyla detaylandırılarak sunulmuştur.

#### *Program sınırlılıkları*

Öğretmenler mevcut İngilizce eğitim sürecini bütüncül eğitim açısından değerlendirirken karşılaştıkları bir takım sınırlılıklara değinmişlerdir. Deneyimlerine dayalı olarak öğretmenler, mevcut İngilizce öğretim programında öğrencilerin bütünsel açıdan gelişimlerinin sağlanmadığı, gelişmeye açık bir programa ihtiyaç duyulduğu, değerlendirmede belirli odakların olduğu ve günlük yaşama ilişkin gereksinimlerin hissedildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen değerlendirmelerinin İngilizce programında yaşanan mevcut sınırlılıklara odaklanmış olması itibariyle ilgili tema ‘Program sınırlılıkları’ olarak adlandırılmıştır.

#### *Programın bütünsel gelişime katkı sağlamaması*

Eğitim sisteminin daha çok bilişi öncelediği ve öncelikle öğrencilerin öğrenmelerinin, bir şeyleri bilmelerinin daha öncelikli olduğu İİ öğretmenin ‘*Öncelik mind yani önce biz zekâya hitap ediyoruz. Öğrencik, bilcek uı yani. Bizim eğitim*

*sistemimizde önce zekâ.’ ve A1 öğretmenin ‘Sadece cognitive de kaldığımızı düşünüyorum. Yani sadece öğrenciye öğrendi mi diye bakıyoruz, hiç bedensel olarak acaba çocuk öğrendiği bi şey yapabiliyor mu, gösterebiliyor mu? Hayır öyle bi şey yok, biraz hayal olur yani’ şeklinde dile getirmiş oldukları alıntılarda dile getirilmiştir.*

Mevcut İngilizce eğitim sürecinde benimsenen anlayışın biliş, beden ve ruh bütünlüğü ilişkisine göre bilişi daha ön plana çıkardığı aşağıdaki alıntıda açıkça ortaya çıkmıştır.

A2: Öğretimde ıı bizim, biliş çok daha fazla önemli. Beden ve ruh çok da fazla önemli değil. Bizim ülkemizde bu şekilde. Örneğin, çocuklar çok iyi şeyler konular, bilebiliyor İngilizcede çok iyi konuyu biliyorlar, örneğin geniş zamanı biliyorlar; ama geniş zamanı günlük hayatta kullanın, bi daily routines yaz dediğin zaman tuhaf tuhaf cümleler çıkabiliyor karşısına ya da çok güzel matematik, fizik soruları çözebiliyorlar; ama bu bilgiyi paylaşmayı bilmiyorlar ya da kendilerini bi kaç kelimeyle ifade et dediğim zaman İngilizcede de Türkçede de zorlanıyorlar

A2 öğretmeninden elde edilen alıntıya dayalı olarak geleceğimizin yatırımı gençlerimizde bilgiyi bilme misyonunun tamamlandığı; ancak kazanılan bilgiyi içselleştirme noktasında noksan bir gençliğin ve kendilerini bireysel açıdan geliştiremeyen bir neslin var olmasıyla da bütünlüğün sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, günümüzde sadece yoğunlaştırılmış bir şekilde bilişin temele alınması ile gençlerimizi baskıladığımız ve sıktığımız tespiti aşağıdaki alıntıda açıkça ifade edilmiştir.

F1: ıı biliş sadece, verebiliyoruz. O da ne kadarını? Hani tam olarak değil, hani üzerinde en çok yoğunlaştığımız şu anda biliş var. Öğrendiklerini yani beden ve ruhen bi bağlantısını yapmak zorunda. Mesela dilde ıı benim en çok ıı anlatmada çocukların üzerine etkisini sağlamasını istediğim gelecek zaman vardır. Çünkü düşünce yapılarını, diller kültürleri yansıtır. ıı bi dili öğrenmede amacımız onlar gibi olma özentsinden değil de, ıı onları daha iyi anlayabilme adına dilini, kültürünü öğrenirsek, dillerini, düşünce mantığını ıı kolaylıkla. Çok yoğun bir program, yani çocuklar ıı bu ders yüküyle, yoğunluğuyla sıkıştırılmış. Çocuk başka bi şey düşünmesin, çevresiyle ilgisi olmasın ıı diye amaçlanmış bir program görüyorum ben. Çocuklar ders çalışmaktan, artık kitap okumaktan bıkmış hale geliyor. Habire test çözüyo, ıı belli bi alanda kendisini yetiştirmeye çalışıyo. Yani çocuklara ne deniyo ona? Yarış at. At yarışı gibi sokmuşuz, bi çalıştırıyoruz tek bi alanda; ama onda da ne kadar, ne öğreniyorlar. Hani otomatikleşiyor, robotlaşıyor çocuklar. ıı öğrendiklerimiz yani dediğim gibi, hep kısır döngü, hep birini tanıma. İşte Mr. Brown lar vardı eskiden, pek de fazla değişmedi. ıı aynı yerde dönüp duruyo, çocuğun ilgisini sağlamıyo, onun gerçekten ıı ruhuna işlemiyo diyim, hitap etmiyo, ifade etmiyor.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, mevcut eğitim sisteminin öğrencileri birer robot haline getirdiği, bilgi elde etme yarışında diğer yönlerini kaybettiği ve çocukların aslında bu kısır döngüden sıkıldığı anlaşılmıştır. Mevcut eğitim düzeninde yabancı dil öğrenilirken dili bütünüyle hissetmek, kültürü tanımak, düşünce mantığını

anlamak yerine daha çok bilişin geliştirildiği bir sistemden doğrudan etkilenen öğrenenlerin bu denli bilişsel yüklemeyi kaldıramadıkları ve esasında hiçbir şey öğrenemedikleri söylenebilir. Bununla birlikte, eğitimde öğrenenin ruhuna dokunmayarak daha çok zihnini doldurmaya yönelik anlayışın doğurduğu sorunsalın uzun süredir devam ettiği ve gelişim adına herhangi bir sürecin yaşanmadığı açıkça vurgulanmıştır.

Öğretmenler bireyi bütün kılan biliş, beden ve ruh ilişkisinin dengeli bir şekilde geliştirilmesinin farkında olsalar dahi, sistemin öncelemiş olduğu biliş boyutuna öğretmenlerin de önem verdikleri ve biliş boyutunu geliştirmek için çalışmalar yaptıkları F2 öğretmenin ‘*Bunlar olması gereken şeyler ıı fakat ağırlıklı olarak biz biliş kısmına mind kısmına önem veriyoruz.*’ ve M1 öğretmenin ‘*ıı daha çok öğrencilerin ıı biliş özelliklerini sahip olmasını istiyorum. Bu konuda ıı çalışmalar yapıyorum, öğrencilerin öğrenip öğrenmedikleri konusu beni daha çok ilgilendiriyor, bunu anlamaya yönelik aktiviteler yapıyorum.*’ şeklinde dile getirmiş oldukları alıntılarda anlaşılmıştır. Benzer biçimde, yabancı bir dil öğrenme sürecinde öğrenenin bütün olarak gelişmesinin oldukça önemli olduğu; bu dengenin ihmal edildiği aşağıdaki alıntıda açıkça ortaya çıkmıştır.

M2: Yani çocuklar genelde, biz mind, zekasıyla ilgileniyoruz. Öğrenmiş mi öğrenmemiş mi, anlamış mı anlamamış mı, geri kalan kısım ile ilgilenmiyoruz. Yani body mesela aktif olması gerek, vücuduyla bi şeyler katması gerek olaya; ama katamıyor. Çünkü öyle bi aktivite yapmıyoruz. Zaten soul, zaten hiç onu düşünmüyoruz, sorgulamıyoruz bile ne hissetti onda, ıı daha çok mindla ilgileniyoruz. Üçünün de ortak olması lazım. O bi şey gibi, bermuda şeytan üçgeni gibi. Böyle birbiriyle çok etkileşim halinde olması lazım. Dil konuşuyo, çünkü yaşıyo yani dil konuşmak demek yaşamak demek. O yüzden üçünün de aynı oranda etkili olması gerek; ama dediğim gibi bizde mind önde.

Öğretmenlerin eğitim sürecinde bireyin bütün olarak geliştirilmesine yönelik ihmal edilen boyutların var olduğunun farkında oldukları; ancak ihmal edilen boyutları özellikle bedensel ve ruh boyutlarını geliştirmek adına herhangi bir girişimde bulunmadıkları da anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin alıntılarına dayalı olarak, mevcut eğitim sisteminin benimsediği anlayış çerçevesinde öğretmenlerin de sistemin birer dışlisi olarak öğrenenlerin dengeli bir şekilde geliştirilmemesine katkıda buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin programa ilişkin yapmış oldukları değerlendirmeler arasında programın teorik düzeyde kaldığı, daha çok bilişsel temelli ilerlediği ve öğrencilerin

hayal güçlerini geliştirmedeği yer almıştır. Öğretmenlerin program üzerine yapmış oldukları değerlendirmelere ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerden biri, daha önce takip ettiği yabancı bir kaynaktan hatırladığı örneğe ilişkin mevcut programın daha çok teorik esasla hazırlandığına, teorik olarak verilince de uygulamada karşılığının bulunmadığı ve teoriyle pratik arasında bir uyumsuzluk yaşandığı yönünde bir çıkarımda bulunmuştur:

A2: Teorik bir program; ama pratiğe çok fazla geçilmesi olanaklı görünmüyor. Yabancıların hazırladığı kitaplarda, örneğin öğrencilerin ııı public work kamu görevi yapmasını öğrenmiştik. Bunlar iki üç ay hastanelerde, huzur evlerinde filan çalışıyorlardı. Teori ve pratik birbiriyle uyumuyor.

Başka bir öğretmen de, programın sunduklarının uygulamada karşılığının olmadığını, dilbilgisi öğretiminin temele alındığı, öğrenci ihtiyaçlarına dönük hazırlanmadığı, güncelliği yakalayamadığı yönünde görüş bildirmiştir.

F2: Program açıkçası şöyle, ııı yani ideal şeyler, uygulaması olmayan şeyler daha çok programda. Programda işte gramer esaslı şeyler var. İşte onu takip edin deniliyor; ama ııı program içerisinde güncellik yok, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek bi şeyler yok.

Bir diğer öğretmen de, Türkiye’de yabancı dil öğrenmenin dilbilgisi öğrenme gerekliliği ile iinin doldurulmasının aslında bir yanılgı olduğu ve dil öğrenmenin bu denli bir formüle indirgenmesini doğru bulmadığına ilişkin görüşünü paylaşmıştır.

Öğretmen görüşünden alınan ifadeler şu şekildedir:

A1: ...Bizim ülkemizde zaten İngilizce deyince, dil deyince akla direk gramer geliyor. Hani öyle bi bağlanmış ki İngilizce, eşittir gramer diye. Aslında bir dil öğrenmek demek ... Bence kültür demek, dünyaya bakış açısı demek, ııı farklı kültürleri tanıyo olmak demek.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, mevcut programın oldukça teorik temelli hazırlanmış olduğu ve bu teorik temellerin gerçek yaşamda uygulama alanının olmadığı, yaşamın içinde karşılığının görülmemesi ile gerçekten öğrenci ihtiyaçlarını gidermediği, dilbilgisi temelli öğretimin dil öğrenmede bir sorunsal yaşattığı söylenebilir.

Öğretmenlerden bazıları kullandıkları İngilizce kitaplarında evrensellik bakımından özellikle kültürel boyutta örneklerle karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Öte yandan öğretmenler, kitaba dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin dikkatlerini çekmediğini ve dilsel gelişime yeterince katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

A1: Hani bizim kitaplarımızda sadece yemeği, bazen o da hani çok yok. Yine de çok bilgi sahibi olmak, belki bi şehir ya da o ülkenin ünlü bi yeri ya da nehri ya da anıtı



olabilir görülüyö; ama hani bence bunlar öğrencinin dil gelişimine bi katkı sağlamıyo diyebilirim

İ1: Farklı kültürlerde, ıı mesela bazen bi Çin'den bahsediyö, şey Japon kimonasından falan bahsediyö; ama ya bunlar çok çocukların ilgisini çekmiyö aslında... Ya daha güncel konular olsa, günümüzde bizim Türkiye'mizin sorunları, bence daha çok dikkat çeker gibi geliyö.

Öğretmenler programda karşılaştıkları kültürel boyuttaki örnekleri değerlendirdiklerinde, daha çok dünyadaki belli bir yerin temel özelliklerinin yansıtıldığı, öğrenilen kültürü ya da ülkeyi özel kılan öğelerin (yemek, anıt, nehir vb.) tanıtıldığı ve öğrencilerin bu tarz bir kültür sunumundan etkilenmediklerini vurgulayıp daha güncel, dikkat çeken durumların ya da yaşanan toplumsal sorunların ele alınmasının daha etkili olabileceği yönünde görüş bildirmiştirler. Bununla birlikte, programda ya da kitaplarda öğrencilere bütüncüllüğü kazandırma yönünde bazı temaların, çalışmaların olmasının yeterli olmadığı, hatta öğrencilerin gerçek ya da bütüncül bir insan olma düsturu ile yaşamasına yardımcı olmamız gerektiği ve her şeyden önce bütüncül bir insan olmayı gerektiren boyutları hissetmelerine olanak tanımamız yönünde öneride bulunulmuştur. Öğretmenin bahsedilen konudaki görüşüne aşağıdaki alıntıda yer verilmiştir.

İ1: Çevre konusunda duyarlı olma, ıı sağlıklı bir yaşam, kendi hayatımızı ve diğer insanların sağlığını riske atmayacak davranışlarda bulunma, toplumsal alanda ıı diğer insanların sınırlarına dikkat etme üzerine konularımız var. ıı tabi ki ıı kitabımızda veya programda böyle konuların olması öğrencinin bu davranışları kazanıca veya hayatında etkin olarak uyguluyca anlamına gelmiyor. ıı burda ruh ve zihin ıı noktasında, noktalarının veya öğrencinin zihin olarak ruh olarak bunlara bu konulara belli değer vermesi ve bu konulara belli ölçüde bağlı kalması, sanırım daha önemli olacaktır.

Bununla birlikte, öğrencilerin hayal güçlerinin mevcut programda nasıl geliştirildiğine ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

A1: Valla hiç katkı sağlamıyo. Ben kendim katkı sağlatmaya çalışıyorum açıkçası; çünkü dersin en başında her zaman yaptığım bi şey var. Hani dün ne yaptın ya da eğer pazartesi günüyse ıı haftasonu ne yaptın diye sorarım. Bazen de yarın napçaksın diye sorarım, bu zamanları verdiğem ıı ve ki vermiş oluyorum tabi ki ve soruyorum. Öğrenci ıı hiç bi şey yapmadım, yani hani I didnt do anything dıcek ya. Hani konuyu kesmiş oluyö, ben mesela did you go anywhere dediğimde, no dediğinde benim için ıı communication kesilmiş oluyö. Oysa ben istemiyorum, sohbet etmek istiyorum ve öğrencilerime sık sık söylüyorum yani use your imagination (hayal gücünden yararlan).

F1: ıı kesinlikle öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi yok. Bu sene performans alan öğrencilerin hepsine, her sene yaparım ben, şey verdim resimler vererek bunlardan hikaye ıı uydurun, geliştirin en az iki sayfa diye. Ya inanamazsınız hepsi işte on öğrencinin sekizi diyim, ıı sonuçta öldürüyö anasını, öldürüyö işte

hikayede babasını, öldürüyor yani. Ah hep sonuçta birilerini öldürüyor. Yani hayal gücü yok

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak, öğrencilerin sistem içinde hayal kurmayı unuttuğu, bir diğer deyişle hayal kuramadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerde hayal gücünü geliştirmeye ilişkin yapmaya çalıştıkları çalışmalarda bile öğrencilerin oldukça dar bir düzlemde hayal kurabildikleri hatta hayal kurmayı belirli bir düzeyde sürdürebildikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin belirli bir seviyede hayal kurmayı gerçekleştirmelerinin, sözlü ya da yazılı olarak İngilizce iletişim kurmada sınırlı bir çerçeve yarattığı ve öğretmenlerin mevcut durumdan memnun olmadıkları anlaşılmaktadır.

#### *Gelişimci program ihtiyacı*

Öğretmenlerden bazıları programlarda özellikle bilgi yüklemeye odaklanılmasının öğrenenlerin amaçsızca sadece bilgi ile yüklendikleri ve bilgiyi nasıl işleyeceklerine dair fikirlerinin olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

F1: Ya çoğu arkadaşla da konuşuyoruz, görüş alış verişi yapıyoruz. Ona göre de müfredatımız ıı bence, öğretilmemesine yönelik bir müfredat nerdeyse. Çünkü habire ıı yani kendi etrafımızda dönüyoruz, ileriye gitmeden. İlköğretimde çocukları çok boğuyoruz, nerdeyse gramer olarak bütün yapılar bitiyö. Ee bu bunun yanında son yıllarda kelimeler de istenmeye başladı. Çocuk bize geliyor liseye, hani bi çok şeyi biliyo. Tamam biliyo; ama neyin nerede, ne zaman, nasıl kullanılcını farkında değil, bunları seçemiyor. Çok kısa sürede bi çok bilgiyi öğrenmek zorunda kalıyo. Müfredatımız çok yoğun. Hani senelere bölünse, belli bi yere kadar. ıı liseye gelinceye kadar, belli bi konuya gelinse, ondan sonra biz devam etsek lisede. Ama lisede napiyoruz? Gene what is your name? deyip, ilk konudan başlıyoruz.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, öğrencilerin mevcut sistem içinde çok fazla bilgiyle doldurulduğu, İngilizce ile tanıştıkları zamandan sonrasına kadar kısır bir döngü içinde bilgiye boğuldukları ve gerçek bir öğrenme sağlamaksızın sadece bilgi yüklemesi yapılmasından dolayı öğrenmenin doğasını hissedemedikleri anlaşılmaktadır. Programların bilgi yükleme karmaşası içinde öğretmenlerin de program dışı çalışmalara vakit ayıramadıkları, öğrencileri farklı açılardan zenginleştirecek bir destek sağlayamadıkları M2 öğretmenin 'Bi kere çok yoğun bi program var, o yoğun programı yetiştirmek için harala gürele uğraşıyoruz, elimizdekileri vermemiz gerekiyor; çünkü bizden beklenen o, istenen o. ıı onun dışındaki aktivitelere yeterince zaman ayıramıyoruz yani.' şeklindeki alıntısıyla anlaşılmaktadır. Programların öğretmenleri sınırlandırdığı, İngilizce öğrenmeyi bir ders kapsamında ele alan ve aşamalı takip ilkesini koruyarak esnek ve gelişime açık bir anlayışın kurulamayacağına olan inancının olduğu F2 öğretmenin 'ıı programlar sıralı şeyler. ıı ders bazlı olduğu için dil

*eğitiminde ders bazlı şeyi götüremezsiniz.*’ şeklindeki alıntısıyla açıkça ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin programı esnek yapıda olmayan, belirli sınırlar çerçevesinde öğretime dair yol çizen, takip edilen bir sistem olarak gördükleri söylenebilir. Esnekliğin yer almadığı ve gelişime açık olunmayan bir program anlayışında yaratıcılığın kırıldığı ve hayal gücünün gelişemediği A2 öğretmenin ‘*Bilgi merkezli, hani boş sürahiyi doldurma merkezli. Boş bi sürahiyi doldurmayla ilgili bi uu şey olduğu için öğretim tarzı olduğu için çok da fazla yaratıcı düşünceleri ve hayal gücünü geliştirdiğini düşünmüyorum*’ şeklindeki alıntısıyla açıkça ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin düşüncelerine olanak tanınmadığını ve öğrenenlerde yapılandırılmış bir hayal dünyasının oluşturulmasının hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirmedini örnekler ile açıkça belirtmiştir.

I1: Mesela Tom arkadaşlarını diyor doğum günü partisi yapıcaksa oraya davet ediceksin. Doğum günü 18 Nisan’da olacak, Cafe Falis’ta olacak. Her ayrıntıyı veriyo, bunun hakkında bunun hakkında parça yazmaları isteniyo. Şey gibi bu anasını bi çocuğa bu çiçeği ıı boyucaksın, bunu beş tane çiçek çiziceksin, bunu beş yaprağı olacak, bi yaprağı kırmızı, bi yaprağı sarı, bi yaprağını şu renge boyucasın diyip hayal dünyasını kısıtlamak gibi bi şey, değil mi bu?

M2: Daha sınırlandırıcı bi çerçeve çiziyo. Sadece onla ilgili düşünüyö çocuk, sadece fikir alışverişi o konuyla ilgili okuma parçası veriyo. Sen ne düşünüyosun, ben böyle düşünüyorum, ne olabilir böyle olabilir, daha fazla bi şey düşünmüyör çocuk ya da düşünmesini sağlıycak bi şey görmedim şu ana kadar.

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, programların esnek yapıda, gelişimci, hayal gücünü ve yaratıcılığı destekleyen özellikte olmalarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Programlarda öğrenenlere fazla bilgi doldurmanın değil, öz bilgi ile nitelik kazandırmanın gerekli olduğu da bahsedilen ayrı bir boyuttur.

### *Değerlendirme odağı*

Öğretmenlerin öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla değerlendirmede farklı uygulamalardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerden bazıları ara sınav sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini tespit ettiklerini dile getirmişlerdir.

A1: Küçük quizler yapıyoruz. İı bütün arkadaşlarla ortak olarak yapıyoruz, bazen haber veriyorum çalışınlar diye bazen de haber vermiyorum.

F1: İı çok sık aralıklarla ben quiz yapıyorum. Bu işte kelimeyle ilgili kelime quizi, reading, writing ıı ödevleri daha çok veriyorum. Yani writing bana göre ıı bu işin sağlması gibi geliyor; çünkü ordaki yazım, kelime haznesi, grameri çok rahat görüyorsunuz. Dediğim gibi quizleri çok sık yapıyorum.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak, öğrencilerin ilgili konularda neyi bilip, neyi bilmediklerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin bazen haberli bazen de habersiz olmak üzere ara sınav yoklaması yaptıkları anlaşılmaktadır. Dilsel becerilerin her birine ilişkin düzey belirlemede ara sınavların etkili olmasının yanı sıra İngilizceye dair öğrenilen bilgilerin ürüne dayalı olarak değerlendirilmesinin de öğrencilerin neleri edindiklerine dair bir bilgilendirme sağlandığı F1 öğretmenin ‘*Writing bana göre u bu işin sağlaması gibi geliyor; çünkü ordaki yazım, kelime haznesi, grameri çok rahat görüyorsunuz.*’ şeklindeki alıntısında açıkça yansıtılmıştır. İngilizce dersi kapsamında yıl içinde yapılan yazılı yoklamalardan ve öğretmenin yaptığı ara sınavlardan öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği, bir diğer deyişle daha çok sınava dayalı bir değerlendirmenin tercih edildiği M1 öğretmenin ‘*Yazılı uygulama ve mini quizler halinde çocuklara uyguluyorum*’ şeklindeki alıntısında da bahsedilmektedir. Bununla birlikte, verilen ödevlere dayalı bir değerlendirme süzgecini tercih ettiğini belirten A1 öğretmenin, ‘*Ödevlendirme bence önemli. Ama şimdi ödev verip, ödevi kontrol etmemek bence kötü bi şey öğretmen ve öğrenci açısından. O yüzden ben mutlaka verilen ödevleri kontrol ediyorum, yaptınız mı diye bakıyorum üç beş kişiye.*’ şeklindeki alıntısıyla verilen ödevlerde öğrencilerin ne yapıp ne yapmadığının mutlaka kontrol edildiği, bir diğer deyişle öğrencinin öğrendiğine dair bir denetimden geçirildiği ve buna yönelik bir karar alındığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden bazıları ise değerlendirmede öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi kullanabilmelerine ve performansa dönüştürebilmelerine dikkat ettiklerini aşağıdaki alıntılarda bahsetmişlerdir.

I1: Önce öğrencinin gramer konusunu kullanabilmesine, u bunu diyalog içinde olsun, yazarak olsun, bi parça yazma olsun, u sorulara cevap verme, okuduğu parçasını anlama, onun sorularına cevap verme olsun, bunu kullanabilmesine, dili edinmesine dikkat ediyorum.

M1: Öğrencinin temel seviyede dil bilgisi kurallarına ve günlük hayatta kullanması gereken kullanması gereken kelime bilgisine odaklanıyorum genellikle.

A1: Bazen verdiğim kalıpları bekliyorum ki ona uygun ortamlar yaratıyorum hani kullanabilecek mi acaba diye bakıyorum. u örneğin sınıftan çıkması gerektiğinde ya da derse geç kaldığındaki bazı durumlarda kullanması gereken kalıpları bekliyorum u ama vermiş oluyorum tabi ki kalıpları, haa acaba bilebilecek mi, yaptı mı diye.

Elde edilen alıntılara dayalı olarak, öğretmenlerin özellikle öğrettikleri dilbilgisel yapıları öğrencilerin öğrendiğini gösterebilmelerine, öğretilen kuralları, kalıpları cümleye dönüştürebilmelerine ve kullanabilmelerine önem verdikleri

söylenbilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeyi dilsel yapıların kullanılabilmesi ile eş değer gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirmede sadece sınav sonuçlarını odağa almalarına ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

F2: İki sınavlar, ya uygulama sınavlarımız var. İki tabii benim iki derslerim genellikle, soru cevap şeklinde olduğu için, konuşma üzerine olduğu için iki çocukların ne öğrenip öğrenmediklerini daha net bir şekilde görebiliyorum. İki sınavlar çok geniş, sınavlar değil. Açıkçası öğrencinin ne öğrendiğini öğrenmediğini çok fazla denetleyen şeyler değil. Bu denetlemeyi biz sınıf içerisindeki etkinliklerimizle, okumalarla, işte soru cevaplar, diyaloglarla.

İ1: Yeter yani sınavdan iyi not alacak kadar, hani dışarda kullanacak kadar değil, sınavdan geçecek kadar öğreniyorlar.

F2 öğretmenin ‘*Sınavlar çok geniş sınavlar değil. Açıkçası öğrencinin ne öğrendiğini, öğrenmediğini çok fazla denetleyen şeyler değil.*’ şeklindeki alıntısına dayalı olarak, değerlendirmenin sadece sınava dayalı yapılmasının öğrenmeyi yeterli bir şekilde yansıtmadığı anlaşılmaktadır. İ1 öğretmenin ‘*Sınavdan geçecek kadar öğreniyorlar*’ şeklindeki alıntısıyla öğrencilerin öğrendiklerinin sınav endeksli olduğu, aslında dili gerçekten öğrenmediklerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bu durumu fark ederek sınava dayalı değerlendirmenin yanı sıra farklı odaklar yarattıkları A2 öğretmenin ‘*İki gene dediğim gibi sınavla ilgili bir sistemimiz var. Sınav tabii ki önemli bir faktör; ama ben sınıf içi performanslarını da bakıyorum.*’ şeklindeki alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ders içinde sergiledikleri performansların da öğrenmeyi yansıttığı ve sınıf içinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin cevap verebilecek düzeyde olmalarının öğrenmenin bir göstergesi olduğu F1 öğretmenin ‘*O sınıf içerisinde zaten yaptığımız etkinliklerde, iki işte pairwork, group work, o çalışmalarda iki birbirlerini işte bireysel, grup çalışmalarında görüyoruz. Derse katılımlarından iki anlaşılıyor*’ şeklindeki alıntısıyla ve M2 öğretmenin ‘*...ders esnasındaki soruların sorulara cevap verip vermediklerinden*’ şeklindeki alıntısıyla anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınava dayalı olarak yaptıkları değerlendirmelerin yanı sıra ara sınav ya da ders içinde yapılan etkinliklerde sergilenen performansı da dikkate aldıklarını göstermektedir.

#### *Günlük yaşama ilişkin gereksinimler*

Programın gerçek yaşam içindeki akışı takip ederek öğrenilen bilginin bütünleştirilmesine yönelik gereksinimlere aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

F1: Hep aynı konular üzerinde dönüp duruyor, yani çocuğun güncel hayatı içerisinde kullanabileceği bilgilerle ilerlemeli bu dil.

Programlarda güncelliğin takip edilmediği ‘açıkçası bi güncellik olduğunu düşünmüyorum ben programın içerisinde.’ alıntısına dayalı olarak söylenebilir. Bununla birlikte günümüzde yaşanan hızlı değişimlere hazırlanan programların, kaynak kitapların uyumlu bir şekilde geliştirilmediği ve içinde yaşadığımız toplumla bağlantı oluşturularak yaşanan temel sorunlara ilişkin bir farkındalık yaratılabileceği ‘Mesela işte şu ara zaten kitaplar beş senelik süreyi kapsayarak yazıldığı için hervalde ve Türkiye’de de çok hareketli ya, hani değişimler çok fazla. İşte kadına şiddet mesela şu aralar ıı çok revaçta, hemen ben öyle bi kitap yazılsa şu andaki kitaplar yazılsa öyle bi konu isterim, beklerim.’ alıntısında detaylandırılmıştır.

İ1: Günlük, gündemdeki konular, işlenmiyor. ıı biraz lay lay lom geçiyö. Yani konular, çok fazla çocukların kültürel seviyesini geliştirmeyi hedeflemiyö, sadece simple present tense en güzel nerde kullanılır, günlük aktivitede kullanılır, günlük aktivite sabah şu saatte kalkar, şu saatte bunu yapar gibi şeyler yani. Hep aynı şeyler, yıllardır aynı şeyler, isim değişik hep şu kişinin günlük hayatı, bu kişinin anne babası, ailesi, işte family tree aynı şeyler.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak, mevcut programlarda gündemde yer alan konuların yerine özellikle dilbilgisi kurallarının nerede, nasıl kullanılabileceğine odaklanıldığı ve yabancı dil eğitiminde uzun yıllardır bu anlayışta bir politika güdüldüğü, ufak düzeyde yapılan ekleme-çıkarmalarla yenileşmenin gerçekleşmediği, bilakis düzenin farklılaştırılıyormuş gibi aynı şekilde devam ettirildiği söylenebilir.

Programların günlük yaşamla bağlantılandırılmasıyla etkili dil eğitiminin gerçekleşmesinin paralellik gösterdiği aşağıdaki alıntıda açıkça belirtilmiştir.

A2: Herhangi bir ders günlük hayatla ne kadar ilintiliyse öğrenciler üzerinde etkisi de o kadar fazla oluyo. Çünkü ıı ben şöyle söyliyim başka dersten örnek verim, lisedeyken terliksi hayvanlar vardı, ben bunun ne işe yarıycamı düşünür dururdum, kurbağaların sindirim sistemini biyolojide gördük. Bunlar aklımda kalmış ve günlük hayatta hiç bi şekilde kullanmadığım için sadece isimleri aklımda kaldı, ıı ama ne olduklarını falan çok önemsemiyorum artık. Günlük hayatla ne kadar ilintiliyse, ne kadar ilgiliyse bu etkili bir İngilizce öğretimi ıı ni sağlar.

Alıntıya dayalı olarak, öğrenilen bilginin öğrenenler açısından soyut düzeyde kalmamasının, ezbere dayalı bilgi yüklemesinden öte bilginin anlamlı bir şekilde öğretilmesinin ve yaşam içinde işlevsellik gösterebilecek bilgiye öğretimde yer verilmesinin, etkili bir dil eğitimine temel oluşturacağı söylenebilir. Bununla birlikte, yabancı dil eğitimindeki uygulamaların yaşamla bağlantılandırılması sağlandığında öğrenenlerin de yabancı dile yönelik tutumlarının olumlu hale geldiği ve yaşamla entegre edilmiş dil eğitiminden keyif aldıkları A2 öğretmenin ‘*Günlük hayatta kendi ilgileriyle, alakalarıyla olduğu zaman keyif alırlar*’ şeklindeki alıntısıyla ve M2 öğretmenin ‘*Öğrenciler eğer onların hayatlarına dokunabiliyorsanız, keyif alıyolar gayet mutlu oluyolar. Geri dönüt olarak da size veriyolar, bu ders çok eğlenceliydi öğretmenim diyolar mesela. Ama hayatlarıyla alakalı bi şey yapmıyorsanız, ilgisini zaten*

*çekemiyosunuz ıı ve geri dönüt de alamıyosunuz.*’ şeklindeki alıntısıyla açıkça belirtilmiştir. Öte yandan, mevcut programa ve kaynak kitaba yansıyan bilgilerin öğrenenlere sınırlı bir çerçeve sunduğu, yapılandırılan çerçevenin bilgi sunumu düzeyinde kaldığı ve daha ileri bir düzeye taşınmadığı M2 öğretmenin ‘*Sadece okuma parçasında bi bilgi veriyo hayatla ilgili, dünyayla ilgili ve onun görüşünü soruyo, o kadar. Daha ileriye gidemiyoruz, yani o çocuğu aktif hale hani o konuyla ilgili napılabılceci düşünmüş hale getiremiyoruz.*’ şeklindeki alıntısıyla ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, programda yaşamın içinde uygulanabilecek ve yaşamla entegre edilen çalışmalara yer verilmemesinin programın bir sınırlılığı olduğu ve öğretmenin program dışı etkinlikleri gerçekleştirmediği A1 öğretmenin ‘*ıı bi konu olur, doğayı tanıyalım diye bi şey olur, ıı ne bilim çevremizdeki ya da işte kantinden bi alışveriş olur örneğin. Böyle bi şey yok, böyle bi şey yokken de, ben öğrencileri zaten doğaya ya da ders dışı faaliyetlere asla çıkaramam.*’ şeklindeki alıntısıyla anlaşılmıştır. Öte yandan, İngilizce eğitim sürecinde yaşama dair çalışmaların entegre edilmesinin öğrenenlerde ve öğretmende bıraktığı etki aşağıdaki alıntıda açıklanmıştır.

F2: Gönüllülük esasına dayanan volunteering şeyli bi sivil toplum kuruluşuydu, vardı. Orda internet üzerinden ıı üye kaydedip, onlarla ilgili bazı etkinlikler yapılyodu, işte hafta sonlarında çoluk çocuğuyla, yaşlısı genci bir araya gelip, ıı sahilde temizlik yapılyodu. Mesela bu çocukları hem doğayla hem İngilizceyle iç içe geçiren bi etkinlikti. ıı sınıf olarak yapmadım açıkçası. Ama yani bunun güzel bir örnek olduğunu düşünüyorum. Yani çocukların aklından çıkmıcanı, ıılerdeki hayatlarında mutlaka bu gibi etkinliklerin içerisinde olucanı düşünüyorum. Yani çocukların çok dikkatini çekmişti. Açıkçası orda bazı bilgiler vardı. Mesela küçük öyle yumurtaya benzer şeyler vardı, mesela kuşların ölümüne sebep oluyo, aslında yumurta olmayan plastik küçük ıı parçacıklar plastiğin hammaddesi..

Alıntıya dayalı olarak, dünyada gönüllü hizmetler kapsamında yapılan örnek bir çalışmanın İngilizce eğitime entegre edilmiş olmasının öğrenenlerde ve öğretmende olumlu bir etki bıraktığı ve İngilizce eğitim sürecinde yaşamın bir paydaşı olan doğanın insan ile etkileşimini sağlamanın toplumun fertleri olan öğrenenlerin yaşam içinde yapmış oldukları seçimlerinde ve eylemlerinde etkili olacağı söylenebilir.

Genelde eğitim sisteminde, özelde ise İngilizce eğitiminde yaşamsal ilkelerin ve yaşama dair becerilerin bütünleştirilmesinin hissedilen bir ihtiyaç olduğu aşağıdaki alıntıda detaylandırılmıştır.

F1: Günümüzde hani öğrenme, parmağın ucunda. Bi tıkladığınızda her şey geliyor; ama bu yaşamsal becerileri maalesef ne aile içerisinde ne de okulda veremiyoruz. Hani ıılerde yani çoğu öğrencimiz, burdan doktor olucak ama ıı hastasıyla iletişim ne kadar sağlıklı sağlayabilen bi doktor olucak? Günaydın demesini bilmeyen, hastaya yaklaşımı bilmeyen; ama sözüm ona doktorlukla ilgili her şeyi bilen

birisilerini yetiştirebiliriz kolaylıkla. Ama insani ıı yaklaşımları ne ölçüde olacak? Maalesef bunları veremiyoruz. Dediğim gibi, sadece İngilizce dersi değil diğer derslerde de görüyorum, müthiş bir yüklenme var çocukların üzerinde. Çok kısa sürede ver geç, ver geç, ver geç mantığıyla. Hepsi ondan sonra kısır döngü, tekrarlar gene oturmadan. Yani programımız çok kötü. Bilinçli olarak yapılyo.

Yukarıdaki alıntıda, mevcut eğitim sistemi ile pek çok alanda bilgi sahibi olmanın mümkün olduğu; ancak yaşama dair ihmal edilen noktaların toplumda ciddi yaralar açtığı, bir diğer deyişle bilgi dolu ancak bir yanı hep eksik kalan bireyler yetiştirildiği anlaşılmaktadır. F1 öğretmenin ‘*Burdan doktor olacak ama ıı hastasıyla iletişim ne kadar sağlıklı sağlayabilen bi doktor olacak?*’ şeklindeki alıntısında insanın sahip olması gerektiği insani özelliklerin önemli olduğu algısının oluşturulmadığı ve belirli düzeyde bilgi ile dolunun yeterli görüldüğü sistemin sonucunda toplum içinde birlikte yaşamayı öğrenemeyen bireylerin sayısının gittikçe artacağı üzerine vurgu yapılmıştır.

### ***Öğretimi kısıtlayan faktörler***

Bu başlık altında öğretimi kısıtlayan yapısal açıdan zorunlu durumları kapsayan ‘Yapısal zorunluluklar’; takip edilen kaynak kitaba dayalı etkinliklerin yürütülmesini açıklayan ‘Kaynak kitaba dayalı etkinlik’; öğretimi eğlenceli kılan ve uygulamaya dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin hissedilen ihtiyacı özetleyen ‘Eğlenceli ve uygulamalı etkinliklerin gereği’ ve çeşitli sebeplerden dolayı öğretimi keyifsiz hale getiren durumları ortaya çıkaran ‘Öğretimi keyifsizleştiren durumlar’ başlıklı alt temalar yer almaktadır. Bahsedilen alt temalar, doğrudan ya da dolaylı bir şekilde öğretimi kısıtlandığı için tema ‘Öğretimi kısıtlayan faktörler’ olarak adlandırılmıştır.

### ***Yapısal zorunluluklar***

Öğretmenlerin öğrencileri tanımakta güçlük çektikleri durumlara ilişkin alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

A1: Valla şimdi, ıı hepsini özellikleriyle tanıyamıyoruz tabi ki. Yani işin doğrusunu söylemek gerekirse çünkü yoğun bir programımız var, işlenmesi gereken konularımız var, yetiştirilmesi gereken bir müfredatımız var.

Programın yoğun olmasının ve öğretmenin kendini programı yetiştirme sorumluluğu içinde hissetmesinin öğrencileri tanımada bir engel olduğunun belirtilmesinin yanı sıra ders saati içinde öğrencinin ne kadar tanınırsa o kadar tanındığı



ve öğretmenlerin öğrencileri tanımak için ekstra herhangi bir çalışma gerçekleştirmediği aşağıdaki alıntıda bahsedilmiştir.

İ1: İki kırk dakika içerisindeki hal ve hareketlerine bakarız en fazla. Yani yoksa onların özelliklerini anlamak için artık bir aktivite falan komuyoruz. Benim uymam gereken bir kitap var, yapmam gereken alıştırmalar var, bunları yapıyorum. Yani öğrenci ıı ondan birşey alıyorsa alıyo, alamıyorsa alamıyo. Yani her öğrenci için ayrı aktivite mümkün değil zaten.

Programda işlenmesi gereken konuların yoğunluğu ve belirli bir süre içinde belli bir noktaya getirme zorunluluğunun öğrencileri tanımada sınırlandırıcı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci özelliklerini tanımamasına dayalı olarak öğretimi öğrenciye göre farklılaştıramadıkları ve öğrencilerin farklı öğrenme alanlarına uygun öğretim hizmeti sunamadıkları söylenebilir. İ1 öğretmenin ‘*Yani öğrenci ıı ondan birşey alıyorsa alıyo, alamıyorsa alamıyo. Yani her öğrenci için ayrı aktivite mümkün değil zaten.*’ alıntısında öğrencilere sunulan genel öğretim biçimi kapsamında öğrencilerin faydalanabildikleri ölçüde faydalandıkları ve sınıftaki farklı öğrencilerin ihtiyaçlarının tam olarak gözetilmediği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlere göre öğrencileri tanımaya engel olan bir diğer faktör ise sınıfların kalabalık olmasıdır. Sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencileri tanıma güçlüğüne nasıl yaşandığı aşağıdaki alıntıda açıkça belirtilmiştir.

A2: Anadolu liseleri otuzdan fazla olamayacaktı, biz yirmi beş olsun diye beklerken iki yıldır ne yazık ki dokuzuncu sınıflarımızdan otuz dört otuz beşe kadar çıkabiliyoruz. Eğitim öğretim ortamını çok fazla olumlu yönde etkilemiyor, daha doğrusu olumsuz yönde etkiliyo. Bu da tabii ki öğrencileri tanımayı da zorlaştırıyor. Bir ortalama seviye bulmaya çalışıyorum, ortalama seviyeyi bulduktan sonrası kolay oluyo..

Öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması ile öğrencileri tanıma fırsatı yakalayamadıkları ve sınıftaki farklılıkları gözetmeyerek ortalama bir seviyede öğretim hizmeti sağladıkları anlaşılmaktadır. Sınıfların kalabalık olmasının, öğretim üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu da söylenebilir. Bu şartlarda farklı öğrencilerin ortalama öğretim biçimi düzeni içinde sahip oldukları farklılıkların törpülediği ve sıradanlaştırıldıkları düşünülebilir. Öte yandan, bazı öğretmenlerin öğrenci özelliklerini tanımak için çaba gösterdikleri F2 öğretmenin ‘*İki ben ıı çocuklara İngilizce biyografi yazmalarını istiyorum en başta, ıı bunları teker teker okuyorum. Çocukların aile durumlarını, işte nereden geldiklerini falan öğreniyorum...*’ şeklinde dile getirmiş olduğu alıntıda anlaşılmaktadır. Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerini keşfeden bir

öğretmen, öğrenci özelliklerini tanımanın ve öğretimi bu doğrultuda düzenlemenin gerekliliğini aşağıdaki alıntıda detaylandırmıştır.

F1: Örneğin bi öğrencimden bahsediyim mı yani ne kadar sözel olarak şey ifade ettiğimizde, çocuğun öğrenemediğini; ama çizerek. Mesela bi hikaye anlatımında, hani kısaca ıı sözel ifade edilmesinde yapamıyordu çocuk; ama belli simgeler çizildiğinde, o simgeleri gördüğü anda çok rahatlıkla cümle kurup ifade edebiliyordu. Yani işitselden ziyade görsel bir öğrenci. Her öğrencimizi böyle keşke ön plana çıkarabilesek, fark edebilesek.

Yukarıdaki örnek durumda görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı yollardan yararlanmalarının öğrenmeye olumlu bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Her öğrencinin farklı biçimde öğrenmesine bağlı olarak öğrenmeyi gerçekten sağlamak için öğrencilere farklı öğrenme yollarının sunulmasının önemli olduğu ve öğretmenlerin nadiren de olsa tanıma fırsatı yakaladıkları öğrencilere göre öğretimi düzenlediklerinde öğrencilerin gerçekten öğrenebildiği söylenebilir. Özellikle F1 öğretmenin ‘*Her öğrencimizi böyle keşke ön plana çıkarabilesek, fark edebilesek.*’ şeklindeki alıntısıyla öğretmenlerin her zaman öğrencileri tanıma fırsatını yakalayamadığı ve her öğrencinin öğrenmedeki özelliklerinin belirlenip öğretimin buna göre düzenlenmesinin yararına inanarak öğrencilerin fark edilebilmesini diledikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencileri tanımak için öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkisini geliştirebileceği çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi ya da ders ortamı dışında birlikteliğin sağlanması üzerine bazı öğretmenlerin özellikle izin konusunda sorumluluk almak istememelerinden dolayı öğrencilerle birlikte gerçekleştirebilecekleri etkinlikler düzenlemedikleri aşağıdaki alıntıda açıkça ortaya çıkmaktadır.

A2: Eskiden pikniklere giderdik, ne bilim lunaparka gitmişliğimiz de oldu; ama ıı artık işte millî eğitimin sorumluluk almamasından mı ne, bu işlere çok fazla okullarda sıcak bakılmıyor; çünkü istenmeyen bi kaza meydana geldiği zaman, işte başımız ağrıyacak şöyle olacak, böyle olacak gibi şeyler var, kaygılarımız var.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, öğretmenin daha önceleri öğrencileriyle birlikte etkinlikler düzenlediği; ancak özellikle yaşanabilecek olası kazalardan dolayı idari amirlerinin izin vermemesi sonucunda öğretmenin de artık bu gibi girişimlerde bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, ders dışı etkinliklerde yaşanan sınırlandırmalar gibi ders içinde öğretmenin gerçekleştirmeyi istediği farklı etkinliklere de idari amirlerin izin vermemeleri sebebiyle gerçekleştirilemediği aşağıdaki alıntıda bahsedilmiştir.

F1: Yapmaya kalkışırsak, bu sefer de ııı çocuklar tabi çok hoşuna gidiyo, devamlı bunları yapmak istiyolar; ama her oyunun da işte temelde belli bi, ııı çocukların belli bi birikim alması lazım, onun almasını sağlıyorsunuz. ııı sınıf içinde çok gürültü olabiliyor, bazen idareden, sınıflardan da tepki alabiliyoruz.

M2: Hiç vermiyoruz yer...zaten bizi ııı idareciler de o konuda yönlendirmiyolar. Genelde öyle bi şey yapmaya kalkışınca, negatif etki negatif tepki alıyorsunuz çünkü.

Öğretmenin ders içinde öğrencilere oyun oynatmasından öğrencilerin keyif aldıkları; ancak sınıfta gürültü yaşanması durumunda idareden ya da başka kişilerden gelen olumsuz tepkiler ile öğretmenlerin bu gibi etkinlikleri tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Ders dışı etkinliklerin düzenlenmesinde de yapısal yönden kısıtlandırmaların yaşandığı ve bu tarz etkinlikleri öğretmenlerin idareden ya da yetkili birimlerden gelen uyarılar doğrultusunda tercih etmedikleri ortaya çıkmıştır.

#### *Kaynak kitaba dayalı etkinlik*

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde kaynak kitapların önemli derecede etkiye sahip olduğunu düşündükleri aşağıdaki alıntılarda ortaya çıkmaktadır.

İyi hazırlanmış bir kaynağın öğretmenler için temel bir gereç olduğu aşağıdaki alıntıda yer verilmiştir.

F2: ııı dinleme, pratik ııı konuşma üzerine olan ııı görsellik vesaire bunlar. Bunları esas alan hepsini bir arada toplayan kitaplar bizim için ana materyalimiz, bunları kullanıyoruz genel olarak. ııı bunun yanı sıra bi de gramer konularını içermesi gerekiyor kitapların.

Bununla birlikte, iyi hazırlanmış bir kaynağı yönetecek öğretmenin de yabancı dil öğretme/öğrenmede önemli bir unsur olduğu aşağıda belirtilmiştir.

A1: Kaynağı çok önemsiyorum. İyi bir kaynak olması gerekir diye düşünüyorum ve bu iyi kaynağı yönetecek iyi İngilizce konuşan da öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmen görüşlerine göre, iyi hazırlanmış bir kaynak kitabın olması yabancı dil öğretiminde önemli bir araca sahip olmak anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin kaynak kitabı bu denli kutsal bulmalarında öğretim sürecini daha çok kitaba dayalı yürütüyor olmaları etkili olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin takip ettikleri kaynak kitapların eksiksiz bir şekilde tüm becerileri içermesinin gerekli olduğuna inandıkları anlaşılmaktadır.

Programa uygun hazırlanan İngilizce kitaplarını derslerinde takip eden öğretmenlerin daha çok eşleştirme, boşluk doldurma ve soru-cevap alıştırmalarını yaptırdığı aşağıdaki alıntılarla anlaşılmaktadır.

A1: İşte ıı matching (eşleştirme) gibi fill in the blanks (boşluk doldurma) gibi question answer (soru cevap) gibi bazı şeyleri. Zaten hani bildiğimiz şeyler yaptırıyorum.

İ1: ..Ondan sonra onla ilgili true/false (doğru/yanlış) onla ilgili sorular, daha sonra boşluk doldurma, kendiyle ilgili cümleler kurma.

M1: Kelime aktivitesi yaptırırken fill in the blanks şeklinde cümlelere o kelimeleri yerleştirmelerini istiyorum.

Programa göre hazırlanan kaynak kitabın daha çok yapısal işlevde alıştırma çeşitliliği sunduğu ve öğretmenlerin de kaynak kitaba dayalı ders işleme sonucunda öğrencilerin yabancı dil öğrenmede ağırlıklı olarak yapısal düzeyde etkinlikleri deneyimledikleri söylenebilir. Hazırlanan kitapların ortalama düzeyde öğrenci profiline göre uygun olduğunu düşünen A1 öğretmenin ‘*Kitap aslında belli bir normal kişilere göre hazırlanmış bi kitap...*’ şeklindeki alıntısı, kitapta yer alan etkinliklerin farklı öğrencileri kapsayacak şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Öte yandan, etkinlikler çeşitli ve farklı şekillerde gerçekleştirilince öğrencilerin yabancı dil öğrenmekten keyif aldıkları aşağıdaki alıntılarla ortaya çıkmaktadır.

F1: ıı filmler, grup çalışmaları. Bu yıl hani yaptığımız grup çalışmalarında ıı çocuklar çok keyif aldılar. Ya ıı yeni kelimeler hem top oynayarak attığı kişiyi söz hakkı vererek öyle oyunlar var, kelime oyunları çok var aslında. ıı işte sınıf içinde oynanan kelime oyunları da var quiz show larım var. Hazır ıı hikaye anlatımları var, videolu. Bunlar da çok güzel.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, öğretmenin sınıfta yaptırmış olduğu oyun, grup çalışmaları, filmler, hikâye anlatımları gibi çeşitli alıştırmalardan öğrencilerin keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sınıf ortamı dışındaki ortamlarda yapılan uygulamaya dayalı etkinliklerden de öğrencilerin keyif aldıkları aşağıda açıklanmıştır.

F2: Çocuklara uygulama esaslı olursa, dersler daha keyif alıyolar. ıı bazen kantinde, bahçede işte dışarda filan ders işlemek istiyolar.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, öğrencilerin kantinde, bahçede vb. sınıf dışındaki ortamlarda uygulamalı etkinlikler yapma isteğinde oldukları ve bu tarz etkinliklerden keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf dışındaki farklı ortamlarda pek çok şekilde dille etkileşim içinde olma ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir. Öte yandan, etkinliklerin çeşitlendirilmesi için mevcut koşulların her zaman uygun olmadığı da dile getirilmiştir.

F1: Yani eğer konu yetiştirme sıkıntımız yoksa daha çok oyunlara yöneliyoruz. Böyle quiz showlar, pairworler, öğrencilerin hazırladığı ıı konuşma aktiviteleri,

konularla ilgili yazım ödevleri, hikâye tanımlama ya da belli bi konu üzerinde belli yazım ödevleri pairwork. Yani olabildiğince ıı kısa sürede yeri geldiğince yapmaya çalışıyoruz; ama eskisi kadar değil. Bazen hiç yapamıyoruz o ortak sınav sorunundan dolayı, diyim.

Yukarıdaki alıntıda öğretmenin konu yetiştirmeye olan bağlılığı ve sınav dönemlerinin yaşattığı yoğunluk sebebiyle etkinliklerin farklılaştırılmadığı belirtilmiştir. Yaşanan hızlı süreçte öğretmen fırsat buldukça çeşitli etkinlikler yaptırdığından bahsetmiştir. Bununla birlikte, bazı durumların etkinliklerin çeşitlendirilmesini engellediği aşağıda dile getirilmiştir.

A2: ıı uğraşırım diyorum; çünkü program çok ağır olduğu için, ders saatleri de çok kısıtlı olduğu, sınıflar kalabalık olduğu ve de günde dört, sekiz saat öğrencilerimiz ders gördüğü için bu tabi ki biraz zor oluyo. Ama genel olarak rol playing ya da presentation yaptırmaya çalışıyorum..

Yukarıda da belirtildiği üzere, mevcut şartların tanıdığı imkân dâhilinde öğretmenin etkinlikleri çeşitlendirme girişiminde bulunduğu anlaşılmaktadır. Sınıfların kalabalık olması, ders saatlerinin yeterli olmaması, programdaki konuların yoğun olması gibi sebeplerden ötürü etkinliklerin farklılaştırılması konusunda ortalama olarak yapılabilecek şeylerin yapıldığı, bunun dışındaki ekstra çalışmaların yapılmadığı, öğrencilerin farklı etkinlikleri deneyimleme fırsatı bulamadıkları söylenebilir.

### *Eğlenceli ve uygulamalı etkinliklerin gereği*

Mevcut yabancı dil öğretim sürecinde dilsel beceriler arasında dilbilgisi becerisine daha çok ağırlık verildiğine ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda belirtilmiştir.

A1: Türkiye'deki şartlarda zaten hep gramer biliyorsunuz; çünkü ıı Türkiye'deki sınavlarda da ıı test teknikleri, sınavlarda da gramer çok ağırlıklı olduğu için, genellikle gramere ağırlık veriliyo.

Yukarıdaki alıntı ile Türkiye'de sınava dayalı değerlendirmenin önemli olduğunun hissettirilmesi ile yabancı dil öğretim sürecinde ağırlıklı olarak sınava yönelik çalışmalara, dilbilgisi öğretimine öncelik verildiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, programlarda da dilbilgisi öğretiminin önemli olduğu algısının oluşturulduğu öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkmıştır.

F2: Her ne kadar işte gramere öncelik tanımayın desinler, ıı programda öncelikli olan şey gramer esaslı olması yani her ne kadar dört beceri filan denilse de yüzeysel olarak konmuş gibi geliyor bana.

Öğretmen görüşüne dayalı olarak, teoride dilbilgisi ağırlıklı öğretimin yabancı dili öğrenmeye katkı sağlamadığına dayalı oluşturulan söylemlerin pratikte karşılığının olmadığı ve öğretim sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara dilsel bütünlüğün yansıtılmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, yabancı dil öğretim programlarında ağırlıklı olarak dilbilgisi becerisinin öncelendiği ve bu durumun dil öğretme/öğrenme sürecine katkı sağlamadığı inancı M2 katılımcısının ‘*Yani okuma temaları var, u konuşma var, listening var. Ama hepsi de sınırlı, daha çok gramer ağırlıklı görüyorum. Ben onun da doğru olmadığını düşünüyorum.*’

şeklindeki alıntısıyla açıkça ortaya çıkmıştır. Öte yandan, öğrencilerin özellikle dilbilgisi konularının anlatıldığı ve daha çok yapısal türdeki etkinlikler yapıldığında öğrenmekten keyif almadıkları ortaya çıkmıştır.

M2: Özellikle gramer anlatıyorsanız, dilbilgisi kuralları çok sıkıcı geliyor onlara. Kendimi onların yerine koyunca bence de sıkıcı yani.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, öğrencilerin dilbilgisine dayalı anlatım biçiminden fazlasıyla bıktıkları ve öğretmenin de dilbilgisine dayalı dil öğretiminin sıkıcı olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, belli bir sırayla yapılan alıştırmaların öğrencilerin dersten keyif almalarını engellediği F2 öğretmenin ‘*İu sen oku, sen oku, sen şeyap dediğin zaman, bundan çok fazla keyif almıyolar açıkçası.*’

şeklindeki alıntısıyla ortaya çıkmıştır. Alıntılara dayalı olarak, öğrenenlerin eğlenceli ve çeşitli etkinlikler yapma ihtiyacı içinde oldukları ve mevcut süreçte sunulan belirli düzeydeki etkinlikler ile öğrenenlerin dersten ve yabancı dil öğrenmekten keyif almadıkları anlaşılmıştır.

### *Öğretimi keyifsizleştiren durumlar*

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğrencilerden ve sistemden kaynaklanan bazı durumların, davranışların, tutumların öğretimi keyifsiz hale getirdiğine ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A1: Mesela ortak sınavların olduğu dönemlerde çok, gerçekten eziyet oluyo, u çünkü ikinci saatte ortak sınav var ya da üçüncü derste ortak sınav var; ama senin ondan öncesinde dersin var. İşlemen gereken bi konu var ama yani öğrenci zaten gizli gizli sıraların altında o derse çalışıyo, sen de tahtada kendi kendine bi şeyler anlatıyorsun, dinlenmediğini bile bile yapıyorsun bunu. Bu çok kötü, bunu hiç sevmiyorum.

Öğrencilerin sınav döneminde İngilizce dâhil hemen her şeyle ilgilerini keserek sadece sınava odaklanıyor olmaları ile öğrencilerin dersle, öğretmenle etkileşime

geçmeyi bıraktıkları ve öğretmenin yaşadığı bu durumdan memnun olmadığı anlaşılmaktadır. Sınav dönemlerinin bu denli önemli olduğu algısının oluşturulduğu F2 öğretmeni, *'İu bu çocuklar genellikle sınav esasına da dayalı okula geldikleri için, u her şey sınav üzerine kurulu, her şeyi sınav olarak görüyorlar'* şeklindeki alıntısıyla özetlenmiştir. Mevcut işleyişte öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine sınavlardan alınan sonuçlara göre karar verildiği için öğrencilerin eğitim sürecini sınavlarda başarılı olmaya götürecek bir yol olarak gördükleri ve yapılan sınavlara ciddi anlamda önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, özellikle sınavların yapıldığı dönemlerde öğrencilerin önceliklerinin sınavlar olduğu, sahip oldukları tüm enerjisi sınava kanalize ettikleri ve sınavlara bu denli önem verilen bir eğitim kültüründe İngilizce öğretme/öğrenme sürecinin de zedelendiği söylenebilir. Bununla birlikte, sınavların öğrenmeyi değerlendirdiği algısının oluşturulduğu eğitim düzeni içinde öğretmenin kendini sistemi işleten bir çark işlevinde olduğunu düşünmesine bağlı olarak artık öğretmekten keyif almadığı F1 öğretmenin *'Maalesef keyif almıyorum. Artık at yarışı gibi hissediyorum ben de. Konun bu, şuraya yetişceksin tamam.'* şeklindeki alıntısıyla açıkça anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin dersten alacakları not ya da ders kredisinin not bazında sağlayacağı katkıya dayalı olarak İngilizceye önem verdikleri F2 öğretmenin *'İu İngilizce, sadece işte dokuzuncu sınıfta kredisi, saati yüksek olduğu için biraz önem veriyorlar. Ders olarak görülmemesini istiyoruz, söylüyoruz; ama u biz ne kadar söylesek de çok etkili olduğumuzu düşünmüyorum.'* şeklindeki alıntısıyla ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, özellikle var olan sistemin öğrenciler ve öğretmen üzerinde oluşturduğu baskı ile İngilizce öğretme/öğrenmenin keyifsiz bir hal aldığı, öğrencilerin İngilizceyi öğrenme sürecinde sınav tabanlı yapılan değerlendirmeyi önemsedikleri, öğretmenin de öğrencileri yarışa hazırlayan eğitim rolünde olmaktan keyif almadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının da öğretimi önemli düzeyde etkilediği aşağıdaki alıntılarda ifade edilmiştir.

İ2: Öğrencilerimizin tutumları derse karşı tutumları bir birey olarak bizi 111 derste daha etkin veya daha geri planda olmamıza neden olabiliyor.

Öğrencilerin derse yönelik sahip oldukları olumlu ya da olumsuz tutumların öğretmeni dolayısıyla da öğretimi etkilediği anlaşılmaktadır. Derse karşı istekli davranışlar sergileyen, İngilizce öğrenmeye hevesli öğrencilerin varlığının öğretmeni de dinamik tuttuğu, aksi takdirde öğretmenin de öğretmekten keyif almadığı İ1 öğretmenin *'Dersimde eğer katılıyorsa, ben bi soru sorduğumda can kulağı ile*

*dinleyip onu cevaplamak için uğraşıyorsa, ben bi aktivite, diyalog yapın dediğimde hepsi u oturup uğraşıyosa, onun için bana oldu mu diye soruyolar, kalkıp parmak kaldırıp, biz yapalım biz yapalım, hani onlar derse katıldığında, ben o zaman keyif alıyorum. Keyif almadığım kısımlar, u bunların tam tersi’* şeklindeki alıntısıyla açıkça belirtilmiştir. Öğrencinin derse motive olmasının öğretmeni de motive ettiği, aksi durumda öğrencinin derste varken yok gibi davranmasının öğretmenin de dikkatini dağıttığı dolayısıyla sınıfta olumsuz bir havanın hissedildiği M1 öğretmenin ‘*Öğrencinin ailevi sorunları olduğunda ve çocuk bunu okul ortamına, sınıf ortamına, derse taşıdığına dersten bi şekilde kopuyo, motivasyon düşüyo. Bu benim motivasyonumu da etkiliyo, dolayısıyla sınıf motivasyonunu etkiliyo.*’ alıntısıyla ortaya çıkmıştır. Yabancı dile yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu ve bu öğrenci profilinin dünyaya bakış açısının dar olmasından kaynaklı olarak İngilizceye olumsuz bir tutum geliştirdikleri M2 öğretmenin ‘*Yani sınıflarda bir ya da iki kişi çıkıyo en fazla, geri kalanını İngilizceye karşı negatif bi duygusu var zaten. Gereksiz olduğunu düşünüyö, hayatta onun için çok fazla işine yaramıcanı düşünüyö; çünkü hayata bakış açısı çok sınırlı, çerçevesi çok dar.*’ şeklindeki alıntısında açıkça belirtilmiştir. Bu bağlamda, özellikle öğrencilerin derse yönelik sahip oldukları olumlu ya da olumsuz tutumların öğretmenleri doğrudan etkilediği, İngilizce öğrenmeye motive olmayan, derse istekli yaklaşmayan öğrenciler ile ders işleyen öğretmenlerin de öğretmekten keyif almadıkları ve derse yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin yabancı dile yönelik dar bir perspektife sahip oldukları söylenebilir.

### ***Evrensel erdemler***

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak, günümüzde erdemli olmaya ve erdemliliğe temel oluşturan değerlere gereken önemin verilmediği, değerlerin yaşatılmadığı, özellikle eğitimde değer yitikliğine gidildiği gerekçesiyle eğitim sürecinde evrensel erdemlere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ‘sevgi, iletişim ve saygı gereği’ ve ‘insani değerler’ alt temalarını kapsayan tema ‘Evrensel erdemler’ olarak adlandırılmıştır.

#### ***Sevgi, iletişim ve saygı gereği***

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak, eğitimde sevgi, saygı ve iletişim kurabilmenin gerekliliğinin hissedildiği aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.



A2: Bence öğretmeni sevince, zevk alıyolar. Ya öğretmeni sevmek, çok önemli diye düşünüyorum. Öğretmeni sevince dersi de seviyolar.

I2: Sanırım öğretmenin yaklaşımı ve dersi sevdirebilmesi önemli.

Yukarıda yer verilen öğretmen alıntılarına dayalı olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi sevmelerinde öğretmeni sevmelerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimde sevgi unsuruna yer verilmesinin öğrenmeyi sevmeye katkı sağladığı dolayısıyla öğrencilere sevgiyle yaklaşılmasının öğretimde önemli bir odak olduğu söylenebilir. A1 öğretmenin paylaştığı ‘*Bence en önemli şey sevgi. İu ben sevgiyi aslında çok baz alıyorum. Öğrenciye kesinlikle sevdiğini belli etmek gerekiyor.*’ ifadesinde öğrenenler ile öğretmen arasında sevgi bağının oluşturulmasının oldukça önemli olduğu ve öğrencinin öğretmenle arasında oluşturulan sevgiye dayalı ilişkiyi hissedebilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin geliştirilmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını önemli düzeyde etkilediği M2 öğretmenin dile getirdiği ‘*Bol bol etkileşim halinde olmaları gerekiyor, negatif aralarında bi şey olmaması gerekiyor uu derse karşı olumsuzluğun olmaması gerekiyor, bunları bertaraf ederseniz eğer derse karşı negatif bi tutum geliştirmedilerse ve sizi de sevdilerse ilgileniyolar dersle*’ alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır. Alıntıdan öğretmenle öğrencinin sıklıkla etkileşim içinde olmasının ve aralarında negatif bir ilişki kurulmamasının, derse yönelik ya da öğretmenle ilgili sahip olunan olumsuz düşüncelerin, inanışların olumlu yöne doğru dönüştürülmesinde ve öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, eğitim sürecinde sağlıklı bir iletişim kurulmasının önemli bir odak olduğu aşağıdaki alıntıda yansıtılmıştır.

A1: İletişim. İı şeyden çok kaçınıyorum, hani tavşan dağa küsmüş dağın haberi olmamış diye bi deyim vardır ya. Kesinlikle her şeyin konuşularak çözülmesi gerektiğini düşünürüm ıı ben.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, öğretmen ve öğrenci arasında açık bir iletişim kurulmasının olası problemleri önleyebileceği ve pek çok şeyin konuşularak çözülebileceğine inanıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, teknoloji ile sıkı bir ilişki içinde olan gençlerin teknolojinin etrafında kabuklaşan bir dünya içinde yaşadıkları ve gerçek iletişime kapalı oldukları, öğretmenlerin de bu şartlar altında öğrenciler ile iletişim kurmada güçlük yaşadıkları F2 öğretmenin dile getirdiği ‘*Çocuklar teknoloji çocukları. İı yani siz ne kadar şeyapsanız da, o teknoloji dışına çıkmadıkları için çok*

*fazla etkili olduğunuzu düşünmüyorum. Açıkçası etkileşim almıyorlar, siz ne konuşursanız fark etmiyo onlar için. Onların kendi dünyası var.*’ şeklindeki alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre teknolojinin ele geçirdiği gençliğin iletişim konusunda istekli davranmayışlarına dayalı olarak öğrencilerin gerçek iletişim içinde olmaya ihtiyaçları vardır.

Eğitim sürecinde ihtiyacın hissedildiği bir diğer unsur da saygıdır. Öğretmenlerin gözlemleri, deneyimleri sonucunda paylaştıkları görüşlere dayalı olarak öğrencilerin sosyal çevrelerinde ilişki içinde oldukları öğretmen ve arkadaşlarına yönelik duydukları saygıyı yavaş yavaş kaybettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğretmenlere saygılı davranmadıkları aşağıdaki alıntılarda açıklanmıştır.

F1: 11 çünkü on yedi yıllık öğretmenliğimde ben ilk yıllara göre kendimi kıyasladığımda, öğretmen olarak birisinin gözünde, yani toparlanırdı çocuk, öğretmeni görünce toparlanırdı, bi saygısı olurdu sevmese bile. Ama şimdi 11 yok.

İ1: Öğretmenin bi ağırlığı yok onlar için, öğretmen zorlayamaz.

Zaman içinde toplumda öğretmen kavramına ilişkin yüklenen değer, gösterilen saygının yitirildiği ve bu anlayışın öğrenci davranışlarına yansıdığı bir diğer deyişle öğretmene ilişkin oluşturulan olumlu imajın kaybolduğu ve öğrenci davranışlarının da bu yönde değiştiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenlerine gösterdikleri davranışların değişmesinin yanı sıra arkadaşlarına da saygılı bir şekilde davranmadıkları İ1 öğretmenin ‘*11 onlar tahtaya çıkan arkadaşlarını saygıyla dinlerlerse eğer, 11 daha etkileşimli, daha verimli bi sınıf olacak; ama malesef çocuklarda bu yok*’ şeklindeki alıntısında yansıtılmıştır. Öğretmenin dile getirmiş olduğu alıntıda öğrencilerin diğer arkadaşlarını dinlemedikleri, şayet saygı çerçevesinde birbirlerini dinlemeyi bilseler, dersin daha verimli hale getirilebileceği anlaşılmaktadır. İ1 öğretmeni öğrencilerde gözlediği saygısız davranışları aşağıdaki alıntıda daha da detaylandırmıştır.

İ1: Mesela onları diyalog konusu veriyorum. Hadi diyorum yanındaki ile herkes yanındaki arkadaşıyla diyalog yapıcak, 11 birbirlerine soru soruyosun, çıkıp burda role play yapıcak diyorum. İşte diyo ki, bazen çocuk, ‘aaa ben bunla yapmam’. Bu büyük bi saygısızlık yanındaki arkadaşına karşı; ama bunu yapıyorlar. O, onu cümleyi söylediğinde ben kırılıyorum inanın, yani üzülüyorum..

Yukarıdaki alıntıda, öğrencilerin bazı durumlarda sınıf arkadaşları ile çalışmak istemediklerini karşı tarafın üzülebileceği ihtimalini göz önünde bulundurmadan doğrudan söyledikleri ve arkadaşını sınıf huzurunda istenmeyen kişi konumuna getirerek saygısızca davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Günümüz gençliğinde

sevgi, saygı gibi önemli unsurların kaybolmasında özellikle ebeveynlerin sorumlu oldukları F1 öğretmenin ‘*..Her şeyi dışarı bıraktık. Kendimiz pek ilgilenemiyoruz. Aile içerisinde bi çok değeri, sevgiyi, saygıyı, vefayı veremiyoruz çocuklara, vermiyoruz artık. İu valla kayıp bi, yitik bi gençliğimiz var öyle diyim.*’ şeklindeki alıntısında özetlenmiştir.

### 21. yy. insan özellikleri

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularda öğrenenlerde kazandırılması gereken araştırmacı olmayı benimseme, üreten bir zihniyete sahip olma, sorumluluk sahibi olma, empati kurabilme ve duyarlı olma, açık fikirli olma ve eleştirel düşünebilme gibi bazı özelliklere ulaşılmıştır. Öğrencilerin araştırmacı bir ruha sahip olmaları gerektiği aşağıdaki alıntılarda vurgulanmıştır.

A1: Gençlerimizin çok araştırmacı bir ruha sahip olmalarını bekliyorum. Aslında ıı çünkü elimizdeki bu imkanlarla araştırmacı olmanın kolay olduğunu düşünüyorum, çok mümkün.

M1: Daha araştırmacı ruhlu...

Yukarıdaki öğretmen alıntılarında öğrencilerden daha çok araştıran rolünde olmaları vurgulanmış ve öğrencilerin araştırmacı özelliğini taşıyıp bu doğrultuda hareket etmelerinin beklenildiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin araştırmacı rolüne bürünmelerine yönelik beklentinin dayanakları İ1 öğretmenin ‘*..Araştırma yok yani çocuklarda, sadece gördüğüne, duyduğuna inanyo o kadar. Aaa hocam şu şöyle olmuş, şu şöyleymiş, böylemiş bu kadar yani. Miş, mişlerle hareket ediyorlar, ya araştırma yok.*’ şeklindeki alıntısında detaylandırılmıştır. Alıntıda da belirtildiği gibi, öğrencilerin etraflarında gelişen olayların, var olan olguların nedenini, niçinini öğrenmeden duyduğu kadarıyla yetiniyor olmaları öğretmenin dikkatini çekmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme sürecinde araştırma temelli öğrenmeyi benimsemedikleri ve araştırma yapmadan eksik bilgi ile hareket ettikleri anlaşılmıştır.

Bununla birlikte, öğrencilerin sorumlu bireyler olmalarının gerekliliğine aşağıdaki öğretmen alıntılarında yer verilmiştir.

M1: Sorumluluk sahibi olmaları gerektiğini düşünüyorum.

İ2: Öğrenci temel olarak ıı herhangi bi konuda sorumluluk almalı ve bu sorumluluktan sonradan vazgeçmemeli; çünkü ıı iş yaşamında olsun veya sonraki yaşamlarında aldığı bir sorumluluktan herhangi bi şekilde kaçması, onun için başarıda ve hayatta değişik zorluklarla karşılaşmasına neden olacaktır.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin sorumluluk bilincinde olmalarının ihtiyaç hissedildiği, hatta eğitim yaşamında öğrencilere sağlanan sorumluluk bilincinin bireyin okul yaşamı sonrasındaki yaşamla ilgili alanlarda da sorumlu ve başarılı bireyler olmalarına zemin hazırlayacağı vurgulanmıştır. Öte yandan, mevcut eğitim sürecinde öğrencilere sorumluluk bilincini kazandırmada başarılı olunamadığı ve bu boyutta yaşanan eksiklik detaylı bir şekilde aşağıdaki alıntıda açıklanmıştır.

A1: 11 sorumlulukla ilgili 11 biraz problem yaşıyoruz diye düşünüyorum. 11 yani sorumluluklarını çok kazandıramıyoruz aslında; ama 11 kazandırmaya da çalışıyoruz. Örneğin ben kendim bu seneki eksikliğimden bahsetcek olursam performansları yaptırمام gerekiyordu öğrencilere 11 ve de onlara söyledim, duyurumu yaptım, tahtaya yazdım beş ve dokuz nisan arasında. Beş nisanda herkesin ödevleri gelmiş olacak ve 11 denk gelişi öğrencileri kaldırıcam şeklinde. Ama beş nisan geldiğinde sınıftaki ancak üç dört öğrencinin bu ödevi yerine getirdiğini gördüm ve çok şaşırđım.

Yukarıdaki alıntıya dayalı olarak, öğrencilerin görevleri yerine getirmede sorumlu davranmadıkları, sorumluluk bilincini tam olarak kazanmadıkları ve öğretmenlerin sorumlu davranışlar sergilenmesini önemseddiği; ancak kazandırma çabası içinde olsalar da başarılı olunamadığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra, öğrenenlerin açık fikirli ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmeleri yönünde beklentilerin de var olduğu aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

A2: Bağınaz olmamaları lazım, açık fikirli olmaları lazım, her konuya eleştirel bakmaları gerekir, 11 demokrat, başkaları yani çeşitlilik bizim zenginliğimizdir demeleri gerekir.

F2: Çocukların özgür düşünmesini isterim, 11 dogmalara, işte tabulara takılı kalmadan, 11 işte topluma saygılı, empati geliştirmiş bireyler olması çok önemli.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğrenenlerin kalıp düşünme biçimini aşan, farklı fikirlere açık olabilen, eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmelerinin beklentisi içinde bulunduğu söylenebilir. Bir diğer deyişle öğretmenler, farklılıkları zenginlik olarak düşünebilen, toplumdaki farklılıklara açık olabilen, var olan tabuları yıkan zihniyete sahip, bağınazlıktan uzak, özgür düşünebilen bireylere olan ihtiyacı vurgulamışlardır. Öğrencilerin dar çerçevede sıkışmış yaşamlar arasında kalmaları yerine yaşama daha geniş bir perspektifle bakabilmelerinin gerekli olduğu İ2 öğretmenin '*Öğrencilerimizin daha bi böyle daha kendi hayatlarına sıkışmış şekilde, yani 11 daha böyle hayata dar bi açıdan 11 bakmaları ve kendilerine bir ortam oluşturmaları doğru olmalıdır kanısındayım.*' şeklindeki alıntısında bahsedilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin etrafında yaşanan olaylardan, dünyada gelişen durumlardan

haberdar olup ilgili olmaları gerektiği; ancak mevcut eğitim sisteminde öğrencinin gerçek yaşamla bütünleşme olanağına sahip olmadığı, sorgulayan bir düşünceyle yaklaşmadığı ve öğrenenlerin yaşama dair farkındalık kazanmaları yönünde girişimde bulunulmadığı M2 öğretmeninin ‘*Öğrenci kendi açısından ve hayatın ne oluyo, ne bitiyo dünyada onu sorgulayabilmeli, sorgulayan bi toplum olması gerektiğini düşünüyorum; ama elimizdeki materyallerin onları yönlendirmediğini düşünüyorum çocukları.*’ şeklindeki alıntısında ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, her şeyi özellikle de bilgiyi hızla tüketen bir toplum olduğumuz için öğrencilerimizin hazırcılığa alıştıkları, üreten bir gençlik olması gerekirken aksine tüketen bir gençliğin varlığı ile alternatifi düşünen, üreten gençlere geleceğimiz için ihtiyaç duyduğumuz aşağıdaki alıntılarda bahsedilmiştir.

A1: Ben gördüğüm kadarıyla ıı araştırma ile teknoloji biraz ters orantılı. Çünkü öğrenciler o kadar hazırcılığa alışmışlar ki yani hep senin vermen gerekiyor, sen verdikçe onlar tüketici olmuşlar. Bilgiyi tüketen bir öğrenci topluluğu var maalesef.

İ1: ıı alternatif düşünen, üreten, farklı fikirler üreten çocuklar olması lazım. ıı bizim üreten bi Türkiye’ye ihtiyacımız var; ama yok çocuklarda. Hep tüketen bi toplum olmuşuz, hep tüketiyoruz yani. Akıllı ıı telefonlar, internetler çocukların resmen beynini ele geçirmiş, telefonlar ıı akıllar telefonda diyorum ben şimdi.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak, günümüzde teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelerin, öğrenenlerin düşünce sistemini ele geçirdiği, her şeyin hızla tüketilmesine yönelik bir yaşam anlayışına sahip oldukları ve benimsedikleri bu inancı davranışlarına da yansıtıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan, toplumda tüketime dayalı yaşam biçiminin yaygınlaşmış olması ile gençlerin üreten, düşünen bireyler olmaktan uzak kaldıkları ve öğrenenlerin özellikle bilgiyi üretebilen bireyler olarak yetiştirilmesine olan ihtiyaç vurgulanmıştır. Günümüz toplumunda her şeyi tüketmenin ön plana çıkarılmış olmasının yanı sıra öncelikle kendini düşünen, kendi çıkarına uygun yaşayan ve davranan duyarsız bireylerin de gittikçe yaygınlaştığını özetleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

F1: Diyelim ki kendisini bi şey ilgilendirmiyosa hiç katılmaz; ama kendisini ilgilendiren bi şeyde kaplan kesiliyolar. Başkası aynı şeyi başkasına yapıldığında hiçbir reaksiyon göremezsiniz, tepki vermez. Ama kendisine yönelik bi şey olduğunda müthiş derecede ıı savaştı bi ruha bürünüyo sanki. Günümüz insanı, çocuklarda özellikle bunu çok görüyoruz, vefasız, bencil, egosu üstün, müthiş derecede kendine özgüveni var; ama bu hani sabun köpüğü gibi bi özgüven. Hepsini kendini çok güzel hani özgüveni vermiş çocuklara; ama ıı nereye kadar, nerde bitiyo sınırlarını bilmiyolar çocuklar, ıı böyle diyim. Yani çok egoist, bencil bir gençlik yetiştiriyoruz maalesef. Yani bunu içinde bulunduğu... aile yapısının bozulmasından kaynaklanıyo. Aileler bir araya gelip kaç saat birlikte bir aradalar? Anne babalar çalışıyorlar. Çocuk da işte küçük yaşlardan itibaren kreşlerde. Evde bi

aile büyüğünün olmaması, ıı dışarda ne kadar bu değerler veriliyo, ıı görüyoruz çocuklarda.

İ1: .. Ama çocuklar çok duyarsız. Arkadaşım hakkında ben bunu söylersem, arkadaşım ne düşünür, kırılır mı, incinir mi yok yani.

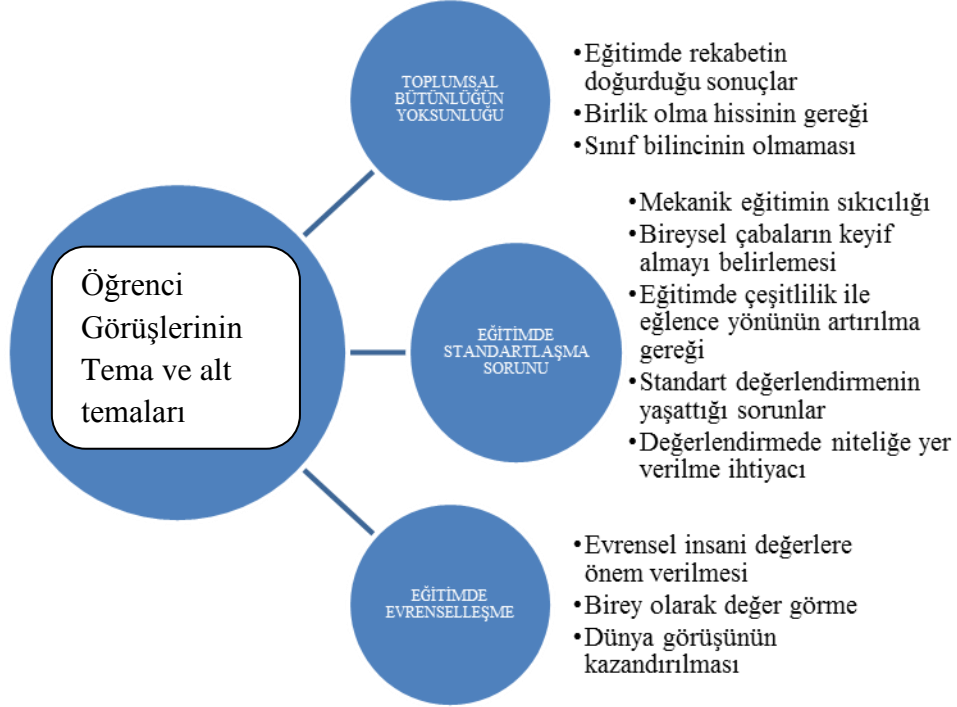
İ2: Dejenere bi toplum olduğunu da düşünüyorum, ıı çünkü toplum artık bilmiyorum neden bi türlü tepki vermiyor.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak, toplumda sahip olduğumuz değerlerin kaybolması sonucunda gençlerimizin özellikle bencilliğın, duyarsızlığın etki alanına girdikleri, toplum içinde daha bireysel hareket ettikleri, kendileri dışındaki canlıları pek umursamadıkları, bahsedilen olumsuz durumların yaşanmasında gençlerin şekillenmesinde önemli bir role sahip olan eğitimcilerin, ailelerin etkili olduğu söylenebilir. Özellikle F1 öğretmeninin ‘*Dışarda ne kadar bu değerler veriliyo, ıı görüyoruz çocuklarda.*’ şeklindeki alıntısında gençlerimizle yeterince ilgilenmediğımızden, yaşanan değer yitikliğine umursamaz tavırlarımızın zemin oluşturduğundan, gençlerimizi sahip olduğumuz değer ve inanışlarımızla yetiştirmeye yeterince önem vermediğımızden dolayı bahsedilen mevcut duruma ulaştığımızdan bahsedilmiştir. Bununla birlikte, gençlerimizin bencil yetişmeleri ve ben merkezli düşünce anlayışına göre yaşamaları sonucunda insanlarla kurdukları ilişkileri kendi çıkarları doğrultusunda sürdürdükleri, ilişkileri araçsal kazanç üzerine temellendirdikleri, arkadaş olmak yerine rakip olmayı tercih ettikleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarını akademik yarışta kullanılabilecek birer araç olarak gördükleri F1 öğretmeninin dile getirdiği ‘*Menfaate yönelik bi davranışları var. Bu sene dersine giriyosam, öğrenci benle konuşuyo, selam da veriyö. Ama seneye dersine girmediğim anda ya da dönem içerisinde o ders derse girmediğim zaman, alındığında kesinlikle dönüp bir selam dahi vermiyor, bi günaydın dahi demiyo. Çoğunluğü böyle. Maalesef.... Bilgiyi, bildiğini arkadaşına aktarmıyor. Çok bencil çocuklarımız. Hani onun işte bilgisini aktarısını da, onun notlarını yükselsin, ders durumu iyi olsun, o kendisini geçsin istemiyo.*’ şeklindeki alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır.

### **Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular**

Araştırma kapsamında mevcut eğitimin bütüncül eğitim ilkeleri çerçevesindeki uygunluğunun değerlendirilmesinde dört farklı lise türünün 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine ilişkin

oluşturulan temalar, ‘Toplumsal bütünlüğün yoksunluğu’, ‘Eğitimde standartlaşma sorunu’ ve ‘Eğitimde evrenselleşme’ olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Oluşturulan tema ve alt temalar Şekil 11’de görselleştirilmiştir.



### Şekil 11: Öğrenci Görüşlerinin Çözümlemesi Sonucunda Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Şekil 11’de görüldüğü gibi, öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda on bir alt tema ve birbiriyle ilişkili olan alt temaları genel bir çatı altında toplayan üç tema elde edilmiştir. Temalar ve alt temalar, sırasıyla detaylandırılarak sunulmuştur.

#### *Toplumsal bütünlüğün yoksunluğu*

Öğrenci görüşlerinin eğitimdeki rekabetçi anlayışın doğurduğu sonuçların öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler, birlik olabilme hissinin gerekliliği ve sınıf olma bilincinin kazandırılmasına yönelik ihtiyaç duyulduğu şeklinde çeşitlendiği görülmüştür. Küçük ölçekli bir toplum özelliği taşıyan sınıf içinde birlik olma hissine olan ihtiyacın yaşandığı ve eğitimde rekabetçi anlayışın öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler sonucunda toplumsal açıdan bütün olabilmede yoksunluğun var olduğu yönünde değerlendirmelerin yapılmış olması itibariyle ilgili tema ‘Toplumsal bütünlüğün yoksunluğu’ olarak adlandırılmıştır.

### *Eğitimde rekabetin doğurduğu sonuçlar*

Rekabetçi eğitim anlayışının arkadaş ilişkilerine nasıl yansıdığına aşağıdaki alıntıda yer verilmiştir.

A1: İki bi şeyler öğrenmek için ordayız ve birbirimizle çok fazla böyle içli dışlı olmamıza da olanak sağlanmıyo; çünkü ıı orda bize hani daha öncelerden de bahsettiğim gibi arkadaş olma, insan olma, vatandaş olma, doğru bi insan olma dışında ıı iyi bi mesleğe sahip olma, iyi bi gelire sahip olma, iyi bi geleceğe sahip olma, öğretiliyo ve bu yüzden de artık insanlar sıra arkadaşını işte yan yana yürüdüğü insanı, yediği içtiğini paylaştığı bi insanı bile rakip olarak görmeye başlıyo.

Alıntıda daha çok akademik boyutta başarı elde etmeye yönelik hedeflerin ön plana çıkarıldığı eğitim sisteminde öğrencilerin en yakın arkadaşıyla dahi yarışmak zorunda kaldıkları ve birbirlerini arkadaş olarak görmekten ziyade rakip olarak gördükleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin birbiriyle rekabet etmelerinin gerekli olduğu hissini aşıl原因 işleyiş sonucunda bireylerin yarışmaktan yıprandıkları F2 öğrencisinin ‘*..İngilizcede de sınavlarla gerek sınavlarla hani gerek gramer konularıyla olsun yine bu rekabet ortamı oluşuyo. Zaten fen lisesi olduğumuz için birbirimizle illa ki yarışmamız gerekiyor; ama hani bence bizde çok fazla sıkılıyor artık bi süre sonra. Çünkü yarış, insanı yoruyor*’ şeklindeki alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır.

Yarışmacı bir eğitim anlayışın hâkim olması sonucunda arkadaş ilişkilerinin rekabetçi ve çıkarıcı bir şekilde yürütüldüğü aşağıdaki alıntılarda özetlenmiştir.

Çıkara dayalı yürütülen arkadaş ilişkileri;

M1: Bizim sınıfta şimdi herkez birbiriyle çıkarı için takılıyo. Bugün onla iyiysen yarın eğer onun dediğini yapmazsan kötü oluyosun.

Rekabete dayalı arkadaş ilişkileri;

M4: Mesela siz parmak kaldırıyorsunuz, ben seni istemiyorum. Sen ne dicesin? Mesela, ben sizin söyliyen kelimeyi alıyorum. Ben söylüyorum hocanın gözüne ben giriyorum.

Alıntılarda yarışmacı eğitimin hâkim olduğu bir ortamda rakibini alt etme ve kendi yararına sonuç elde etme doğrultusunda öğrencilerin davranışlarını şekillendirdiklerine değinilmiştir. Arkadaşından öğrendiği bilgiyi kendi bilgisiymiş gibi öğretmene sunarak en iyi öğrenci olarak görünmeyi istediği ve kendi yararına katkı sağlayacak kişilerle arkadaşlık yapan kişilerin var olduğu anlaşılmaktadır.

Yarışmacı eğitim anlayışı içinde ailelerin de akademik yarış destekledikleri aşağıdaki alıntıda açıklanmıştır.



A6: Bi problemi çözmek için, o sana test olarak gelmesi lazım artık. Çünkü onun için çalışıyorsun, bütün çocuklar onun için çalışıyo, birbirine rakip oluyo at yarışı gibi, hepsi hepsi birbiriyle yarıştıyolar yani. Öğrenciler tabi bu durumda az çok şey diyolar, işte komşunun çocuğu şunu almış. Elin çocuğu bunu almış diyolar, ben diyorum elin çocuğu muyum. Git yani, insanı sıkıyolar. Orda psikolojik baskı yaratıyolar, sonra ondan sonra işte genel olarak başarısızlığa uğruyo insanlar.

Alıntıda ailelerin çocuklarını çevredeki diğer çocukların başarılarıyla kıyasladıkları, çocuğuna komşu çocuğunun dahi bu yarışta birer rakip olduğu mesajını iletlediği, özellikle akademik boyutta çocuklarını yarışmaya itmek için uğraştıkları; ancak gençlerin kendileri üzerinde kurulan yarışmacı baskıdan fazlasıyla bunaldıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, gençlerin İngilizce öğrenmelerine yönelik ailelerin bazı beklentiler oluşturdukları aşağıdaki alıntılarda bahsedilmiştir.

İ3: Mesela babam benim öyledir...Ne bunlar diyo bana, diyo bunu açıkla, ben de anlamadım. Bekle sözlükten bakçam diyom, hayır diyo sen diyo kaç saat İngilizce görüyom diyo niye bilmiyon diyo bana. Haftada otuz iki saat oluyo toplamınız diyo, niye bilmiyon sen bunları diyo.

İ6: Akrabalarımız olsun, ailemiz olsun İngilizceyi sevmiyoruz mesela eve geldik işte, bakam İngilizce görüyomusun diyolar, görüyorum hadi bi şey, bi soru İngilizce bilen biri sana bi şey soruyo, sen İngilizceyi sevmiyosun böle bakakalıyosun o zaman diyolar ki işte sen nası İngilizce görüyosun falan diye orda hani seni eziyolar.

Yukarıdaki alıntılarda, ailelerin çocuklarının İngilizce eğitim sürecinde öğrendiği bilgilerin somut yansımalarını görmek istediklerinin, çocuklarının ilkökul döneminden bu yana İngilizce öğrenmeye vakit ayırmalarının karşılığını görme beklentisi içinde oldukları, çocuklarının İngilizce'yi iyi düzeyde bildiklerini görmek isteyişlerinin örnek durumları yansıtılmıştır. Ailelerin gençler üzerinde oluşturdukları beklentilerin öğrenciler açısından mahalle baskısı tadında algılandığı hatta aile etrafında İngilizce bilgileri ile ilgili yapılan sorgulamaların öğrencilerin küçük düşmelerine yol açtığı İ6 öğrencisinin '*O zaman diyolar ki işte sen nası İngilizce görüyosun falan diye orda hani seni eziyolar.*' şeklinde dile getirdiği alıntısında anlaşılmaktadır.

### *Birlik olma hissinin gereği*

İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin yarışmak yerine birlik olma hissini tadabilecekleri, birlikte çalışabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesine yönelik ihtiyaç hissedildiği aşağıdaki alıntıda ele alınmıştır.

F2: İngilizcede hani grup çalışmalarına çok daha yer verilmeli, hani diğer derslere göre. Yani biz açığı bu şekilde kapatmalıyız ve İngilizce diğer derslerdeki gibi o yarış ortamı olmamalı. Hani birbirimize kaynaştırıcak etkinlikler yapılmalı, grup çalışmaları olabilir, oyunlar olabilir ya da çok zıt insanları bir araya getirebiliriz mesela hani birbirimize tanı...ı birbirimizi tanımamıza fırsat vermeliyiz; çünkü kimse dıştan görüldüğü gibi değil.

Alıntıda öğrencilerin İngilizce öğrenirken arkadaşlarıyla yarışmaktan öte birlik içinde çalışabilmeyi istedikleri ve farklı kişilerin birlikte çalışmasıyla birbirlerini tanıma imkânı bularak öğrencilerin birlik olma hissini tadabilecekleri vurgulanmıştır. Sınıfta farklı kişilerle birlikte çalışmaya yönelik hissedilen bu ihtiyaç, İ1 öğrencisinin ‘*Hani böyle herkes yakın olduğu arkadaşıyla grup çalışması yapıyo, aslında bu pekiyi bi şey değil.*’ alıntısında da yansıtılmıştır.

Sınıfta arkadaş ilişkilerinin birliktelik zemini üzerine kurulmadığı yönündeki alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A5: Sınıfta yani arkadaşlarımızla ilişkilerimiz çok zayıf. Yani herkez ya en fazla hani yanındakiyle bi iletişim içinde. İı sınıfta mesela örnek olarak şeyi yapabiliriz ıı böyle klüpler oluyo hani ilk. Sınıflar karışuyo sürekli, herkez farklı bi kulübe gidiyo. Mesela sınıf içinde o olabilir ve herkez üçlü ya da dörtlü sayısı fark etmez böyle kulüplere ayrılıp böyle sınıf içi herkez daha etkin böyle değişik aktiviteler düzenleyebilir. Hem İngilizceyi daha iyi öğrenebiliriz, hem de herkez birbiriyle kaynaşmış olur, yani ben böyle düşünüyorum.

F6: Ben en arkada oturuyorum, en önde oturan arkadaşım la şu ana kadar hiç bi ıı görev veya ödev filan yapmadık. O yüzden İngilizce derslerinde öğretmenler, genellikle sınıfta farklı kişileri bir arada konuşturmalı diye düşünüyorum.

A4: Mesela İngilizce kampı olmalı, yani böyle belli projelerin olduğu. Ki bence sadece sınıf içinde de kalmamalı, farklı sınıftan kişilerle oluşan bi gruplar arasında proje geliştirilip bi İngilizce kampı oluşturulabilir.

Elde edilen alıntılardan sınıf içinde farklı öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde olmadıkları ve arkadaş ilişkilerini belirli kişilerle kurdukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sığ bir etkileşim yaşamaları üzerine özellikle farklı kişilerle çalışabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi yönünde beklenti içinde oldukları söylenebilir. Resmedilen mevcut durum ve birlikte çalışmaya dayalı etkinliklerin yapılmasına ilişkin sahip olunan beklentiler, sınıf içinde birlik olma hissine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıfı bütün bir organizma olarak göremedikleri, bencil bir varoluş ile ilişkilerin sürdürülmesinin tercih edildiği ve keyfi tercihleri nedeniyle sınıfı oluşturan üyeler arasında ayırım yapıldığı M4 öğrencisinin ‘*O gelirse örnek olarak, o gelirse ben gelmem demesi iyi değil tabi.*’ şeklindeki alıntısında yansıtılmıştır.

Öğrencilerin birlikte yapılan çalışmalara ihtiyaç hissettiklerini yansıtan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

F3: Şimdi, bana göre İngilizce öğrenirken hani daha eğlenmemiz mümkün. Çünkü hiç var olmayan bi şeyi var ediyoruz ıı ve bi de bize direk bilgi aktarımı olmuyo diğer derslerdeki gibi. İı yani daha çok eğlenebiliriz İngilizce dersinde; ama ıı biz

bu grup çalışmalarını, dramaları, dansları, tiyatroları yapmıyoruz. Ben bu yüzden eğlenmiyorum açıkçası, yaparsak eğlenebilicemizi düşünüyorum.

M1: Mesela bu gruplaşma gibi çalışma yapsak, ben mesela bu çalışmada var olduğum için çok mutlu oldum sonuçta.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin gruba dayalı çalışmalar içinde yer almaktan son derece keyif aldıklarından ve İngilizce dersinde arkadaşları ile birlikte çalışabilecekleri etkinlikler ile daha çok eğlenebileceklerine inandıklarından bahsedilmiştir. Bunlara ek olarak, öğrenciler öğrenme sürecinde birlik içinde çalışmanın sağlayacağı katkıları aşağıdaki alıntılarda özetlemiştirler.

A1: Öğrenciyi birbirine rakip, düşman olarak değil de hani birbirine faydalı mesela ıı ikimiz de. Ceylin'i örnek veriyim Ceylin'le ikimiz aynı şeyleri biliyo olamayız. Yani benim eksik bildiğim, onun eksik bildiği ya da onun benden bi fazla bildiği, benim ondan bi fazla bildiğim bi şey vardır. Eğer bizi birbirimize rakip yaparsanız bizim bildiklerimiz sadece bize ait olarak kalır; ama eğer biz dost olarak ilerlersek yani bi sınıf arkadaşı, okul arkadaşı olarak ilerlersek o zaman bildiklerimizi paylaşıyoruz ve hani artık daha fazla bilgiye sahip olmuş oluruz. Bilgi paylaştıkça çoğalır derler ya, bu böyle olur.

M5: O çalıştığımız arkadaşlar onlar benden bi şey öğrenirdi, ben de onlardan bi şey öğrenirdim; ama yapılmadığı için onlar benden öğrenemiyor ben de onlardan öğrenemiyorum.

Yukarıdaki alıntılarda, öğrencilerin birlikte çalışmalarının hem kendilerine hem de arkadaşlarına fayda sağlayacağı inancı içinde oldukları görülmektedir. Birlik içinde çalışmanın öğrencilerin birbirini desteklemesine, tamamlamasına, paylaşımcı davranarak öğrenmelerine olanak tanıyan işlevler taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, birlikte yapılan çalışmaların hem öğrencilerin birlikte öğrenmelerine hem de birlik olma hissini kazanmalarına olanak tanıyarak iki yönlü kazanç sağlanabileceği de söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce öğrenirken arkadaşlarıyla birlikte yapmak istedikleri bazı etkinlikler aşağıda örneklendirilmiştir.

A3: Mesela öğrenciler bir araya gelip sanat etkinlikleri düzenleyebilirler, sanat atölyeleri oluşturabilirler, sergiler ıı dramalar, şarkı üzerine yapılan şeyler oluşturabilirler. Bu şekilde hem birlik, beraberlik artar, hem iletişim kolaylaşır.

F5: Grupsal olarak olduğu zaman hani mesela bi ortak iş yapma, ıı bilim fuarı yapılır gibi İngilizce türü fuarlar yapma ve benzeri şeyler yapılabilir. ıı bu yüzden bu topluluk olarak yapılan etkinliklere değer, önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

M5: İngilizce gazete çıkarılmalı mesela, okulda dağıtılmalı ya da satılmalı, grup çalışmaları yapılmalı, arkadaşlarımızı birbirimizi tanımalıyız, işte onlara güvenebileceğimiz ya da güvenemeyeceğimizi o grup çalışmalarında karar verebiliriz.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin İngilizce öğrenirken birlik içinde çalışabildikleri çeşitli etkinliklerde yer almayı istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin öneri niteliğinde bahsettikleri etkinlikler sanatsal çalışmalar, drama, sergiler, İngilizce gazete hazırlama, İngilizce fuarlar şeklinde çeşitlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken sanatsal, sözel, bedensel, kişilerarası, görsel gibi farklı alanlarda yapılabilecek çeşitli etkinlikler ile öğrenme yollarının zenginleştirilmesi beklentisi içinde oldukları söylenebilir. Öğrencilerin önerdikleri etkinliklerin her birinde birlik içinde çalışabilmenin kendileri açısından önemli olduğunu özellikle A3 öğrencisinin dile getirdiği ‘*..Hem birlik, beraberlik artar, hem iletişim kolaylaşır.*’ şeklindeki alıntısında ve F5 öğrencisinin ‘*..Topluluk olarak yapılan etkinliklere değer, önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*’ alıntısında anlaşılmıştır.

#### *Sınıf bilincinin olmaması*

Sınıflarda gruplaşmaların yaşandığı örnek durumlar aşağıdaki alıntılarda dile getirilmiştir.

A2: Ya bizim sınıfta özellikle gruplaşma aşırı fazla. Ben de hani olumsuz şeyler yaşadım bizim sınıfta. Hani birlik yok..

M1: Hocam mesela gruplaşma da var bizim sınıfta. Bazı kızlar bile yani biz dört kızız. Dört kız arasında bile gruplaşma oluyo, yeri geldiğinde ben tek kalıyorum sınıfta. Yeri geldiğinde M2 tek kalıyo, yeri geldiğinde o tek kalıyo.

M3: İki kızız ve bu kadar az sayıda olduğumuz için sınıfla bütün olamıyoruz..

M2: ..Mesela biz kızlar olarak kendi sınıfımızda dışlanıyoruz, ezikleniyoruz falan.

Elde edilen alıntılardan öğrencilerin sınıf içindeki gruplaşmalara maruz kaldıkları, sınıfın bir bütün olarak birlikte yaşamayı öğrenemediği, özellikle kız öğrenci sayısının oldukça az olduğu mesleki teknik ve anadolu lisesi türündeki okulda cinsiyete dayalı gruplaşmaların yaşandığı anlaşılmaktadır. Sınıf içinde yaşanan gruplaşmaların öğrencilerin sınıfta kendilerini sınıf yapısının bir parçası olarak görememelerine, bütünlüğün sağlanamamasına, bütünü oluşturan bir parça olmadığı hissini yaşanmasına sebep olduğu söylenebilir. Sınıf içinde bütünlüğün sağlanmaması ile öğrencilerin oldukça zayıf düzeyde iletişim kurabildiklerine aşağıdaki alıntıda yer verilmiştir.

A3: İletişim zayıflığı çok fazla, hani birbirimizle iletişim kurmaktan çok fazla zorlanıyoruz.

A4: Aynen öyle oturuyoruz, böyle hiç bi kaynaşım, etkileşim olmuyo diğerleriyle. Yani bana birini sorsan, mesela sınıfta hiçbir düşüncem olmadığı insanlar bile vardır yani.

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin aralarında yeterince iletişim kurmadıkları, birbirleriyle etkileşim içinde olmadıkları dolayısıyla da birbirini tanımadan birlikte aynı ortamı paylaşan pek çok öğrencinin var olduğu bir sınıf ortamının hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin birbirlerini tanımadıkları için birbirlerine karşı önyargılı oldukları ve aralarındaki iletişim duvarının kaldırılması için daha çok birlikte yapılacak çalışmalara ihtiyaç duydukları M1 öğrencisinin ‘*Biz bazı insanları tanıyamadığımız için ön yargılı davranıyoruz; ama bu grup çalışmaları sayesinde insanların gerçek yüzünü görebiliyoruz hocam.*’ şeklindeki alıntısında dile getirilmiştir. Öğrencilerin aynı ortam içinde birbirlerinden kopmuş bir şekilde hareket etmelerinin temelinde rekabetçi eğitim anlayışının öğrencileri birbirine birer rakip haline getirmesinin ve eğitim yarışına ayak uydurmaya çalışan öğrencilerin sosyal ilişkilerinin zedelenmesinin etkili olduğu F2 öğrencisinin ‘*Yarış olduğu için hani insanları istemesek de birbirimizden uzaklaşp, sosyal aktivitelerden kaçıyoruz. Hani arkadaşlarımıza çok kaynaşamıyoruz, bu nedenden dolayı bi soğukluk oluyo.*’ şeklindeki alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır.

Sınıf içinde ‘biz’ olma bilincinin yerleştirilemeyişinin yanı sıra öğrencilerin birbirlerine alaycı davranışlar sergiledikleri ve sergilenen bu davranışların öğrenciler üzerinde nasıl bir etki bıraktığı aşağıdaki alıntılarda ele alınmıştır.

İ1: Ya mesela hoca bi okuma metni veriyö, mesela oku diyo okuyamıyosun; çünkü profesör değilsin, sen oraya öğrenmeye geliyosun. Bazı kelimeler illaki yanlış çıkıcak ağzından, bu sefer arkadaşların tarafından dalga geçilmesi gücüne gidiyo, bu sefer kendi içine kapanıyosun ve bi daha İngilizce dersine katılmıyosun.

İ2: Hani konuşmayı bilmiyosun sana gülüyolar tamam yani bundan ibaret. O yüzden insanın konuşası gelmiyor.

M4: Benim sevmediğim, bi alıştırmayı örneği veya yanlış veya yanlış söylediğimde veya yanlış yaptığımda, değişik ve cins cins şeylerin benim için sıkıcı ve sinir bozucu arkadaşlarımmın..

M3: Benim sıkıcı bulduğum tek şey var, o da okuma yapmamız; çünkü hani sınıfımızda herkez tam tam olarak dosdoğru okuyamıyo, yanlış okuyanlar dalga geçerler amacıyla tekrar çıkmak istemiyo ve geri çekiliyolar.

Elde edilen alıntılara dayalı olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde yaptıkları hatalara akranlar arasında müsamaha gösterilmediği, öğrencilerin birbiriyle alay etmeleri sonucunda hatayı yapan kişinin İngilizceyle ilgili herhangi bir girişimde bulunmak istemediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde sınıf içinde birbirini olumlu yönde desteklemeyen akranların sergiledikleri davranışların etkili olduğu söylenebilir.

### *Eğitimde standartlaşma sorunu*

Öğrenci görüşlerinin çözümlenmesi sonucunda mevcut eğitim işleyişinin çeşitli ve eğlenceli hale getirilmesine gerek duyulduğunun, mekanik eğitim anlayışının öğrencilerde öğrenme isteğini kırdığının, İngilizce öğrenirken keyif almayı ancak bireysel çabalar ile gerçekleştirebildiklerinin, standart değerlendirmenin sorunlar yaşattığının ve değerlendirmede niteliğe yer verilmesine yönelik ihtiyaç duyulduğunun ortaya çıkmış olması itibariyle ilgili tema 'Eğitimde standartlaşma sorunu' olarak adlandırılmıştır.

#### *Mekanik eğitimin sıkıcılığı*

Mekanik eğitim anlayışı içinde yetişen öğrencilerin İngilizce öğrenmekten keyif almamalarına neden olan durumlar öğrenci görüşlerinde yansıtılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde keyif alamamalarında etkili durumlardan biri olan yabancı dil öğretiminde mekanik eğitim uygulamaların yer edinmiş olmasına bağlı olarak İngilizce öğretiminin monotonlaştırılmış olması durumu aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

İ1: Sürekli aynı tonda gidiyoruz, farklılık yok. Hiç bi farklılık yok. Ortaokulda ne gördüysek, lisede aynı şeyleri görüyoruz ve hani bi farklı bi şey öğrenmek daha iyidir bence.

A6: İngilizce öğrenmekten keyif alıyo muyum, hayır almıyorum; çünkü monotonluk çok fazla var bu İngilizce öğretimde.

A1: İngilizceden hani İngilizce öğretimden zevk aldığımı düşünmüyorum; çünkü zevk almak için yeni bi şeyler olması gerekiyor. Farklı yani insanları etkileyebilecek, onları cezbeden, yeni şeyler olması gerekiyor; ama şu anki sisteme baktığımızda böyle bi şey yok, sadece belirli bi kurulu düzen üzerinden gidiyo. Yani fabrika çıkışı kitaplar, hepsi aynı. Aynı sistem üzerinden ilerliyor ki bu da öğrencileri cezp etmiyor, yani zevk almıyoruz.

A4: İngilizce öğrenmekten de keyif almıyorum; çünkü hep yıllardır, hep aynı şeyler, aynı alfabe, hep aynı uluslar, milletleri öğreniyorum. Ondan dolayı hoşuma gitmiyor.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin yıllardır İngilizce öğrenirken aynı konuları aynı şekilde öğrenmelerinden, yabancı dil öğretiminin dinamizmini kaybetmiş olmasından, deneyimledikleri durağan öğretim biçiminden, işleyişin rutin olarak ilerlemesinden, aynı ürünlerin çıkmasından bir diğer deyişle sistem içinde farklılıkların da düzleştirilerek aynılaştırılmasından dolayı İngilizce öğrenmekten keyif almadıkları anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yıllardır kalıpların ötesine çıkılmadığı için öğrencilerin sıkıldığı aşağıdaki alıntılarda ele alınmıştır.

A3: İngilizce öğrenmeden de keyif almıyorum; çünkü yıllardır kalıplaşmış şeyler öğreniyoruz. Ezberci bi eğitimimiz var. Mesela bizi bize biri İngilizce olarak nasılsın diye sorduğumda aklımıza ilk gelen şey ‘teşekkür ederim, sen nasılsın’, kimse kötüyüm demiyo; çünkü bu kalıplaşmış. Genelde herkezin aklına gelen şey bu.

A2: İngilizce öğrenmekten keyif almıyorum; çünkü hani öğretme şekilleri fark yani güzel değil böyle kendimizi kaptıramıyoruz. İı replay tuşuna basılmış oyuncak bebek gibiyiz, kurulmuş bebek gibiyiz ya. Sürekli aynı şeyler tekrarlanıp duruyo, biz de bu durumdan sıkılıyoruz yani.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak, mevcut İngilizce eğitiminde kalıplaşmış öğretimin temele alındığı, öğrencilerden kalıplara uygun davranmalarının beklenildiği, gerçek anlamda bir iletişimin gerçekleştirilmediği, aynı şeylerin tekrar edilmesiyle yaşanan kısır döngünün öğrenenleri öğrenme sürecinde keyifsizleştirdiği ve öğrencilerin kendilerini sistem içinde robotlaştırılmış canlılar olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Mekanik eğitim düzeni içindeki standart uygulamalardan dolayı öğrencilerin İngilizce öğrenmekten keyif almadıklarına aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

A5: İngilizce öğrenmekten keyif almıyorum; çünkü yıllardır hep klasik bi eğitim görüyoruz yani hiç bi değişiklik yok ya okula geliyoruz, oturuyoruz ve sonra gidiyoruz yani. Ya benim için öyle de çok bi şey yaptığım yok yani, okulda hiç eğlenmeden eve geri geliyorum. Okul benim için vakit kaybı gibi geliyor.

M6: Sevmiyom hocam. Sıkıcı buluyom İngilizceyi, hocalar hep okuyup geçiyo hocam.

Elde edilen alıntılarda İngilizcenin standart bir şekilde öğretilmesinden dolayı öğrencilerin sıkıldıkları vurgulanmıştır. Okullarda sunulan eğitim hizmetinin standart adımları takip eder nitelikte olmasının, farklı uygulamalara yer verilmemesinin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde keyifsizlik yaşamalarına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin hissettikleri keyifsizliğin de ötesinde okulun kendilerine katkı sağlamadığına ve okula gitmenin boş bir uğraş olduğuna inandıkları A5 öğrencisinin ‘*Ya benim için öyle de çok bi şey yaptığım yok yani. Okulda hiç eğlenmeden eve geri geliyorum. Okul benim için vakit kaybı gibi geliyor.*’ alıntısında açıkça ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları aynılık aşağıdaki alıntılarda özetlenmiştir.

A1: Eğitim nasıl var; ama sadece belli kurallar öğretiliyo, bu kurallar üzerinden çıkamıyoruz. Yani öğrenciler fabrika çıkışı oluyo artık. Hani okuldan mezun olduklarında hepsi aynı.

İ1: Ya hani bi tek test değil klasik de yaptılar, genelde sınavlar klasik oluyo. Hani bi soruyu soruyosun herkes farklı bi şekilde anlıyo ama hoca onu anlattığı gibi istiyö, kendi anlattığı şekli gibi istiyö ve ordan puan kırıyo.

Yukarıdaki alıntılardan eğitimin öğrencilere belli bir sınır çerçevesinde görüş kazandırdığı, kuralların öğrenilmesinin temele alındığı, öğrencilerin süreç içinde tek tipleştirildiği, belli kalıplar içinde şekillendirildikleri, öğrencilerden aynı davranışları sergilemelerinin beklenildiği anlaşılmaktadır. A1 öğrencisinin dile getirmiş olduğu ‘*..Öğrenciler fabrika çıkışı oluyo artık...*’ alıntısında okulun fabrika düzeninde işleyen bir kurum olduğu ve bu benzetmede öğrencilerin de fabrikanın aynı şekilde ürettiği ürünler oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin standart işlemlerden geçirildikleri, birbirine benzer biçimde eğitim hizmeti aldıkları ve birbirine benzer kişilerin yetiştirildiği anlaşılmaktadır. Bahsedilen eğitim anlayışı içinde öğretmenlerin de öğrettikleri kalıplar çerçevesinde öğrencilerin anlamalarına ve standart düzeyde bir anlayış geliştirmelerine önem verdikleri ‘*..Herkes farklı bi şekilde anlıyo ama hoca onu anlattığı gibi istiyö, kendi anlattığı şekli gibi istiyö..*’ şeklindeki alıntısında ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin maruz kaldıkları standardize eğitimden sıkıldıkları aşağıdaki alıntılarda dile getirilmiştir.

F1: Biz sürekli olarak aynı şeyleri tekrar ediyoruz. İı bu yüzden, ben İngilizce derslerinde çok buluyorum, yani derslerin tamamını sıkıcı buluyorum.

F4: Bence İngilizcede dersler çok monoton geçiyö, ııı yani İngilizcede monoton geçiyö derken çok böyle her zaman aynı geçiyö. İı farklı şeyler olabilmeli..

İ5: Dersler hep aynı düzende gittiği için, hep aynı ortamda işlendiği için, sıkıcı geliyor ya da hep aynı konuyu işlediğimiz için sıkıcı geliyor farklı bi ortamda işlense ya da farklı konular devam etse işlenmeye daha güzel olabilir.

İ2: Eğlendiğim zaman hiç yok. Sıkıldığım zaman var baya. Hem de sıkıcı buluyorum baya; çünkü sürekli kitabı aç, aynı sırada saatlerce otur, bunun üzerine devam et yani bu benim çok sıkıcı buluyorum.

Yukarıdaki alıntılarda öğrenciler, İngilizce eğitim sürecinde hep aynı konuları tekrar ettiklerini, İngilizce derslerinin aynı biçimde öğretildiğini, her zaman sınıf ortamında ders işledikleri için öğrenmekten sıkıldıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin aynılıktan sıkıldıkları, sınıfta sadece oturur vaziyette bulunmaktan bıktıkları, süreç içinde aynı işlem basamaklarını takip etmekten sıkıldıkları İ2 öğrencisinin dile getirmiş olduğu ‘*Sürekli kitabı aç, aynı sırada saatlerce otur, bunun üzerine devam et yani bu benim çok sıkıcı buluyorum.*’ alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, İngilizce öğretimi sürecinde dilbilgisi becerisinin ön plana



alınmasından dolayı öğrencilerin İngilizce öğrenmekten keyif almadıkları aşağıdaki alıntılarda dile getirilmiştir.

A2: Benim açıkçası İngilizce dersinde eğlenceli bulduğum bölüm yok, sıkıcı bulduğum çok fazla. Ya sürekli hani gramer, gramer, gramer.

F3: Ben de derslerde uyuyan biriyim; çünkü beni gramer sıkıyo açıkçası. İı çünkü kurallara dayalı bi eğitim görüyoruz, ben daha çok olayın içinde olmayı seviyorum, ben tartışmayı seviyorum, bunlar ilgimi çekiyö.

F5: Okulda verilen İngilizce eğitiminde keyif alıyorum; ama benim işime yaramıyo, bu bana keyif vermiyor. İı sürekli bize gramer bilgisi verildiği için, onlarla iletişim kurmakta zorlanıyorum. İı o yüzden pek keyif vermiyor bu bana.

F6: İngilizceyi bi ilk önce şey tadını çıkartılmalı bence, direk kural yerine.

Elde edilen alıntılar, yabancı dilin öğretiminde dilbilgisi kurallarının öncelenmesi sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmekten keyif almadıkları şeklinde özetlenebilir. Öğrencilerin yabancı dilin kurallardan ibaret olmadığını ve mevcut öğretim sürecinde dilbilgisi kurallarının öğretilmesinin İngilizceyi gerçekten öğrenmeleri anlamına gelmediğinin farkında oldukları söylenebilir. F5 öğrencisinin ‘*..Sürekli bize gramer bilgisi verildiği için, onlarla iletişim kurmakta zorlanıyorum..*’ şeklinde dile getirmiş olduğu alıntısında öğrencilerin dilbilgisi becerisine ilişkin sahip oldukları bilginin dilin gerçek anlamda kullanılmasına tam olarak katkı sağlamadığı, öğrendikleri kuralların gerçek yaşamda karşılığını göremedikleri ve kurallarla bağlı olarak sınırlandırılan dil öğretiminin iletişim kurmaya olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. F6 öğrencisinin ‘*İngilizceyi bi ilk önce şey tadını çıkartılmalı bence, direk kural yerine*’ şeklinde dile getirdiği ifadesi, mevcut yabancı dil öğretiminde benimsendiği gibi sadece dilbilgisi kurallarına sıkıca bağlanmak yerine öğrencilerin yabancı dil öğrenirken keyif almalarına olanak tanınmanın çok daha gerekli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, İngilizce öğretiminde gerçekleştirilen uygulamaların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

İ1: Şimdi İngilizce dersine baktığımda yaa keyifli gelmiyor, sıkıcı geliyor; çünkü hani hep aynı tonda gidiyoruz. Hoca şey mesela boşluk doldurma yapıyo, hep kitap üzerinden gidiyoruz, farklı bi etkinlik yok. O yüzden sıkıcı geliyor.

F2: Benim sıkıcı bulduğum şeyler mesela kitaptan gidiyoruz. Hani kitaptan gitmek beni sıkıyo, hani onun bana faydalı bi şeyler katmasını istediğim için dinlemeye çalışıyorum.

Yukarıdaki alıntılarda, İngilizcenin daha çok kitaba dayalı olarak öğretildiği, kitapta var olan etkinlikler sınırında olanakların tanındığı, öğrencilerin kitap merkezli İngilizce öğretimini kısır buldukları ve bu tarzda öğrenmekten sıkıldıkları

anlaşılmaktadır. M5 öğrencisinin dile getirdiği ‘*İngilizcenin anlatma şeklini seviyorum.*’ şeklindeki alıntısı, İngilizce öğretiminde seçilen öğretim yollarının öğrencilere yeterince hitap etmediği ve sunulan öğretim düzeninden memnun olmadıklarını yansıtmaktadır. İngilizce öğretiminde benimsenen öğretim yollarının öğrencilerde bıraktığı etkinin nasıl olduğu aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

M2: Sürekli egzersizlerle, tahtaya yazı yazmakla ki ben tahtaya yazı, deftere yazı yazmak falan sevmem. Mesela okulda tahta şey akıllı tahta var, süs diye kullanıyoruz resmen. O var yani onu açıp kullanmamız lazım, onu gerekir veya müzikle anlatmak bi şeyleri yapmak gerekir.

M6: Böyle hep yazı yazıyoruz hocam. Farklı bi şeyler yapmıyoz. Mesela görseller, oyunlarla yapsak daha iyi hocam, anlarım ben.

Elde edilen alıntılarda öğretmenlerin İngilizce öğretiminde daha çok geleneksel anlayışa uygun etkinlikleri tercih ettikleri, öğrencilerin ise sunulan öğrenme çerçevesinde İngilizceyi öğrenmeye çaba gösterdikleri; ancak benimsenen mevcut öğretim biçiminin öğrenciler için yeterli olmadığı ve farklı öğretim biçimleriyle İngilizceyi öğrenmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

#### *Bireysel çabaların keyif almayı belirlemesi*

Öğrencilerin sistem içinde kendilerine sunulan öğretim imkânlarını yetersiz gördüklerini ve bireysel olarak gösterdikleri çaba ile kendi eksikliklerini tamamladıklarını ortaya çıkan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

F1: Yani İngilizce öğrenmekten keyif almak için kendilerinin çabalaması gerekiyor. Bu her öğrencide var. Ama m bence m yani derslere yönelik değil, benim kendi yaptığım işte işte aktiviteler gibi ya da izlediğim diziler sayesinde İngilizce öğrenmekten keyif alıyorum.

İ4: ...Öğrendiğim kelimeyi anne, babama veya ablama bunu söylüyorum. Bunlar bu kelimeyle ilgili bi cümle kurup söylüyorlar.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin İngilizce öğrenirken daha çok bireysel çaba gösterdiği ve okul sınırlarında sunulan eğitim hizmetinin üstüne ek çalışmalar yaptığı anlaşılmaktadır. F1 öğrencisi ‘*Yani İngilizce öğrenmekten keyif almak için kendilerinin çabalaması gerekiyor. Bu her öğrencide var.*’ şeklindeki alıntısında mevcut eğitim düzeni içinde İngilizce öğrenirken keyif almak ve hissettiği eksiklikleri giderebilmek için bireysel de olsa ekstra çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte, İngilizcede kendini yetkin hisseden öğrencilerin İngilizce öğrenmekten keyif aldıkları aşağıdaki alıntılarda dile getirilmiştir.

F4: Keyif alıyorum; çünkü İngilizce artık benim bildiğim bi şey gibi haline geldi. Çok önceden gördüğüm için.

M3: İn çünkü benim sözelim, sayısalımdan daha iyi olduğu için. İngilizce de başta olmak üzere diğer sözel dersleri de anlıyorum, yani seviyorum o yüzden.

Yukarıda ifadelendirilen alıntılarda İngilizceye yabancı olmayan ve kendilerini İngilizcede iyi düzeyde gören öğrencilerin İngilizceyi sevdikleri ve öğrenmekten keyif aldıkları söylenebilir. Bireyin İngilizce öğrenmekten keyif almasında kendilerini yetkin hissetmelerinin, dilde temel düzeyde de olsa birikime ve dilsel yeteneğe sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Yabancı dile ilişkin sahip olunan yetkinliğin yanı sıra yabancı dilin öğretiminin ilgi çekici olup olmadığına da İngilizce öğrenmede etkili olduğu aşağıdaki alıntılarda belirtilmiştir.

İ6: Hani yeri geldiğinde bana zevkli geliyor da hani yeri geldiğinde de hiç bazen işleyişim olmadığı zaman derste hani sıranın üstüne kapanıp işleyişim gelmiyor. Hani zevkli olduğu durumlar da var ama hani ilgimi çekçek bi yerlerde, hani ruhuma dokunması gereken yerler de var İngilizcede.

İ2: Arada sırada keyif alıyorum; ama çok mu dersiniz hayır çok değil. Yani arada sırada derse katılıyorum; ama benim için fazla keyif almıyorum diyebilirim. Fotokopilerden siyah beyaz hiç bi ilgimi çekmiyor diyebilirim. Renkli olsa şayet ilgimi çeker ama siyah beyaz olduğu için ilgimi çekmiyor benim için yani o yüzden.

Elde edilen alıntılarda, İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin deneyimledikleri uygulamaların ilgi çekici olup olmamasına göre öğrenmekten keyif alma durumlarının değiştiği anlaşılmaktadır. İ6 öğrencisinin '*Hani zevkli olduğu durumlar da var ama hani ilgimi çekçek bi yerlerde, hani ruhuma dokunması gereken yerler de var İngilizcede.*' şeklindeki alıntısıyla, öğrencilerin dikkatlerini çeken, öğrenme tutkusunu yaşamalarına olanak tanıyan ve onları gerçekten etkileyen etkinliklerin İngilizce öğrenmekten keyif almalarına katkı sağladığı düşünülebilir.

### *Eğitimde çeşitlilik ile eğlence yönünün artırılma gereği*

Öğrencilerin İngilizce eğitim sürecinde çeşitli ve eğlenceli etkinliklere yer verilmesinin bir ihtiyaç olduğunu dile getirdikleri görüşleri yansıtan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A5: Eğitim yani böyle güldürerek öğretmeli bence. Yani biraz eğlenmeliyiz derste, hayat sadece böyle kalıplaşmış şeyleri öğrenip eve gitmek değil bence.

F6: İngilizce bana keyif vermeli, beni hayata tamamlamalı.

İ1: Okul sıkıcı geliyor. Aslında bize okul sıkıcı gelmese bi nevi belki derslere olan bağlılığımız da artabilir; ama hani okul sıkıcı geldiğinden biz derslere de adapte olamıyoruz çünkü uf okul diyoruz.

M6: Keşke bizim okulu da ev gibi yapsalar, daha eğlenceli olsa. Okul canlı bi yer olsa daha iyi olurdu hocam.

İ6: İşte İngilizce sırf lazımsa lazım. Bunu dersten daha önümüzde bi çok sene varken, önceden tamam hayalimizi gerçekleştirmek veya önceden bi hedefleri belirlemek lazım, ama hani her şeyi iş hayatına bağlamamak lazım. Biraz da eğlenceye dökmek lazım.

Yukarıdaki alıntılarda öğrenciler, İngilizce eğitim sürecinde eğlence yönüne odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır. A5 öğrencisinin '*Hayat sadece böyle kalıplaşmış şeyleri öğrenip eve gitmek değil bence.*' şeklinde düşüncesini ifadelendirmesi, mevcut İngilizce eğitiminin daha çok ders kapsamında kaldığını, gerçek yaşamı yansıtmadığını ve öğrencilerin aldıkları eğitimle yaşamın karmaşası içinde bir şeylerin eksik kalacağına inandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, eğitimin öğrenene keyif vermesi ve öğrenme hazzını hissettirmesi yönünün eksik kalması sonucunda öğrencilerin okula gelmek dahi istemedikleri İ1 öğrencisinin '*Hani okul sıkıcı geldiğinden biz derslere de adapte olamıyoruz çünkü uf okul diyoruz.*' şeklindeki alıntısında anlaşılmaktadır. Okullardaki mevcut öğrenme ortamının öğrencileri içine almadığı ve öğrencilerin okulu sıkıcı bir yer olarak gördükleri M6 öğrencisinin '*Okul canlı bi yer olsa daha iyi olurdu hocam.*' şeklinde dile getirmiş olduğu beklentide yansıtılmıştır. İ6 öğrencisinin '*...[T]amam hayalimizi gerçekleştirmek veya önceden bi hedefleri belirlemek lazım, ama hani her şeyi iş hayatına bağlamamak lazım. Biraz da eğlenceye dökmek lazım.*' şeklinde dile getirmiş olduğu alıntısında ise İngilizce öğrenmenin kendilerine sağlayacağı faydalar uğruna çaba gösterme zorunluluğu içinde hissetmekten bıkmış oldukları ve İngilizce öğrenme sürecinden keyif alabilmeyi bekledikleri söylenebilir. Öğrencilerin yukarıdaki alıntılarında İngilizce öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilmesine ihtiyaç duydukları, İngilizce öğrenmenin geleceğe dair araçsal bir yatırım olduğu anlayışından sıkıldıkları, okulların kendilerine yabancılaşan bir ortam olmasını istemedikleri, okulun öğrencilerde sevimsiz bir imaj yaratmış olduğu ve okulla kurulan olumsuz bağın öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okula ilişkin oluşturdukları beklentiler arasında okulun öğrenenler için cazip edici bir yer haline getirilmesi ve bu yönde işlevselleştirilmesi ele alınmıştır. Öğrencilerin okullarda yapılabilecek düzenlemelere ilişkin görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

A1: Öğrencilere kaçmamaları, gitmemeleri, sürekli okula devam etmeleri yerine, hani devam etmeyi emretmeleri yerine, onları okula teşvik etmeleri gerekiyor, hani sosyal etkinlikler ını nasıl diyim öğrencileri böyle okula gelmek için etkili olacak tarzda şeyler.

M1: Okulda devamsızlığı çok olan öğrenciler için resim kursu gibi bi şey açılmış. O gün bizim sınıftan M2'yi çağırmışlardı. Ben de merak ettim, ben de gittim. Hatta okul gecemizi filan o resim biz resimler yaptık, böyle kuarz boya olsun sulu boya olsun ebru sanatı olsun kalem olsun. Yani hocam bi resmi, ben resmi hiç sevmezdim, resim yapmazdım. Rehberlik hocamız sayesinde resmi sevdirdiler bize. Hem de okulu sevdirdiler, okula mesela M2 gelmezdi gelmeye başladı. İngilizceyle de alakalı işte demiştim ya daha demin bi grup, bi toplum açılrsa gene öyle bi şey açılrsa gene şey yapsalar gene İngilizceyi sevdirebilirler.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin okula gelmek istemedikleri ve devamsızlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okuldan kaçmalarını ve okula gelmek istemeyişlerini önlemek için okulla öğrenciler arasında olumlu bağların oluşturulmasının, öğrenciler açısından okulun değerli bir yer haline getirilmesinin, öğrencilerin okula kazandırılmalarında farklı yollara başvurulmasının, öğrencileri zorlayarak değil eğitimde sevgiyi temel alarak öğrencileri kazanmanın gerekli olduğu vurgulanmıştır. Okulun cezp edici bir yer haline getirilmesi sonucunda devamsızlık yapan öğrencilerin okula gelmelerinin sağlandığı M1 öğrencisinin ‘...[R]esmi sevdirdiler bize. Hem de okulu sevdirdiler, okula mesela M2 gelmezdi gelmeye başladı.’ şeklindeki alıntısında dile getirilmiştir. A1 öğrencisinin ‘...[O]nları okula teşvik etmeleri gerekiyor, hani sosyal etkinlikler ııı nası diyim öğrencileri böyle okula gelmek için etkilicek tarzda şeyler.’ şeklindeki alıntısıyla da okulun sosyal, estetik gibi farklı alanlarda da işlev göstermesinin öğrencileri olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak, öğrencilerin okul ve okul dışında alabilecekleri çok yönlü bir eğitime ihtiyaç duydukları aşağıdaki alıntılarda dile getirilmiştir.

A3: Eğitim, sadece bi çatı altında olmamalı, sadece okul olmamalı bence. Yani bi çok dal var, spor dalı var, kültür, sanat, ahlaki değerler. Bu aynı zamanda insan öğrenciye bu da verilmeli. Sadece bilgi yani sadece dersle ııı yeni bireyler yetiştirmiyorlar, bireyler sürekli aynı şekilde çıkıyo. Kalıplaşmış, aynı düşünceye sahip olan.

F4: Bizim İngilizce, okulda kalmamalı. Farklı şeylerde olmalı, geziler olmalı özellikle, ııı bu yurtdışı gezileri ııı bunlar hakkında mesela öğretmenlerle gidilmeli.

Genel düzlemde eğitimin özelde ise İngilizce eğitiminin okul duvarları arasında sınırlandırılmayacak kadar kapsamlı olduğu, öğrenenlere sadece bilgi yüklemesi yapılması sonucunda aynı özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirildiği ve kalıplaşmış şekilde yetiştirilen öğrenenlerin bir yönüyle hep eksik kalmalarına neden olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda İngilizce öğretiminin okul sınırlarında belli bir düzeyde gerçekleştirilen etkinlikler ile sınırlandırılmamasının, öğrencilerin yabancı dili deneyimleyebilecekleri alanların ve etkinliklerin oluşturulmasının gerekli olduğu

anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde sadece akademik boyutta doluların gerçekleştirilmesinin ötesinde bireyin sorumluluk kazanması, kendini ifade edebilmesi gibi bazı becerilerin öğrenme sürecine entegre edilmesinin gerektiği F2 öğrencisinin ‘*Hani komedi mesela atıyorum, komedi adında bi şey yapcaz komedi oyun sergiliycez, hani ben bundan zevk alırım. Benim böyle bi görevim vardı, sorumluluğum vardı aynı şekilde bu şekilde sorumluluğumu da kazanırım. İu insan karşısına çıkmayı öğrenirim, belki heyecanımı yenerim bu şekilde. Bunların da verilmesi lazım bence.*

’ şeklinde dile getirdiği alıntısında vurgulanmıştır.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ilişkin etkinlikler ile eğitim sürecinin zenginleştirilmesine ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

F1: Bence hani ıı bize doğrudan bu hizmeti veren insanlar, öğretmenler, bu aynı bi doktor hasta ilişkisi gibi bi şey.

M3: Benim eğitimden beklentilerim, herkesin ilgi ıı ilgi duyduğu bi alana keşfetmeleri. İlgi yani nasıl desem, herkesin ilgili olduğu bir etkinliği keşfetmeleri. Mesela ben çizim üzerine düşünüyorum, yani sanata. Sınıfımızdan bi kaç kişi de hani spor olarak futbola falan ilgi duyuyolar, keşke herkesin böyle bi imkanı olsaydı.

M1: Yani hocam tek İngilizce dersi için değil de, bütün dersler için öğrencilerin ilgilendiği alanlar, istediği şeyler teker teker dinlenmeli.

İ6: Şimdiki gençler hep teknolojiye mesela sosyal alanlar var tweeter, facebook falan. Tamam hocamız diyebilir ki arkadaşlar hepiniz facebook kullanıyor musunuz, bunların üzerine size bi ödev veriyorum facebook ya da tweeter İngilizce olarak tam sürümü yazılmış İngilizce olarak bize derste anlatır mısınız der, hem ilgi açısından.

Elde edilen alıntılarda herbir öğrencinin farklı özellikte olduğu ve farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip oldukları görülmektedir. Farklı ilgi ve ihtiyaçları olan öğrencilerin kendilerine uygun şekilde öğretim hizmeti almayı bekledikleri, iyi olduklarını düşündükleri alanların geliştirilmesini önerdikleri anlaşılmaktadır. Özellikle F1 öğrencisinin ‘*Öğretmenler, bu aynı bi doktor hasta ilişkisi gibi bi şey.*

’ şeklinde dile getirmiş olduğu ifadesi, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi doktor-hasta arasındaki ilişkiye benzeterek öğrencilerin bireysel olarak sahip oldukları şartların, özelliklerin, yeteneklerin, ilgi alanlarının öğretmenlerce dikkate alınmasının ve bu yönde bir tedaviye başvurulmasının gerekliliğine inanıldığını göstermektedir. Öğrencilerin ilgili oldukları çeşitli alanlar aracılığıyla öğrencilere ulaşılmasının, sahip oldukları yetilerin keşfedilmesinin ve geliştirilmesinin bir ihtiyaç hissedildiği söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenirken etkinliklerin çeşitlendirilmesine yönelik sahip oldukları görüşler aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

A1: Eğer sadece sokak dili üzerine ağırlaştırılmış bir İngilizce görmüş olsak, o görüşmeyi yapamaz, başarılı olarak görüşmeyi tamamlayamaz ya da sadece gramer olarak yaklaşırsa yine tamamlayamaz; çünkü bi yerde bi eksiklik kalır.

İ2: Mesela gidip bi yerde işleriz dışarda veya başka bi yerde başka bi ortamda bu şekilde olsa ben gerçekten eğlenceli bulabilirim.

M1: Görsel olsa, müziksel olsa her türlü aktivite olsa, bütün öğrencilerin katılabileceği daha iyi bi öğrenme olur bence.

M5: Mesela sadece okuyarak ya da yazarak yapılmamalı, daha çok örnekler daha fazla yapılmalı, görsellerle gine resimlerle, müziklerle olmalı.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin İngilizce öğrenirken sadece belli etkinlikler ile sınırlı kalmak istemedikleri, sınıf ortamı dışında da İngilizce etkinliklerin yapılabileceği ve bu tarz farklı etkinliklerden keyif alacaklarını düşündükleri, standart olarak yapılan belli etkinliklerin sınıfın tümünü kapsayamadığı, farklı öğrenme alanlarını geliştiren etkinliklerin yapılmasının her bir öğrencinin öğrenmeye yaklaşma şansını artıracığına inandıkları anlaşılmaktadır. A1 öğrencisinin ‘...[Ç]ünkü bi yerde bi eksiklik kalır.’ şeklindeki alıntısı, öğrenme sürecinde tek bir yolun takip edilmesinin öğrencilerde mutlaka bir şekilde eksiklik yaşatacağını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yabancı dili öğrenirken hareket gerektiren etkinliklere yönelik ihtiyaç duydukları aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

İ1: İnsan biraz hareketli olması lazım, hareket etmemiz lazım ki uykumuz gelmesin, sıkılmıyalım diye ve biz kırk saat boyunca aynı sıraların üstünde, aynı şeyi yapınca bu sefer derse olan ilgimiz tamamen sıfırlanıyo ve aklımız başka yerde ha hocayı dinliyo gibi olabiliriz ama aklımızdan daha farklı şeyler geçiyo mesela.

A4: Ben anlatımların daha hareketli olması gerektiğini düşünüyorum. Yani ne bilim böyle anlatırken mı bazı etkinlikleri işte listeningleri şunları öylesine mesela şu diyalog var sen oku Oğuzhan, sen oku. Ya da işte Ceylin sen şunu yap demek yerine, yani bunu daha hareketli bi şekilde uygulayarak.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin İngilizceyi durağan bir şekilde öğrenmek istemedikleri, düz anlatımla yapılan öğretim biçimiyle anlatılanları dinlemekten sıkıldıkları, sınıf içinde öğrencilerin pasif rollerinden kurtulup dinamikleşmeyi arzuladıkları, öğretmenin tayin ettiği kişilere belli bir sıra düzeninde okuma yaptırmalarından bıktıkları anlaşılmaktadır. Mevcut eğitim düzeninden duyulan bıkkınlık sonucunda öğrencilerin daha çok aktif olarak katıldıkları çalışmalarını yapmayı istedikleri, belirli bir sıra düzeninde yaptıkları etkinliklerin anlamlılığını sorguladıkları, uygulamaya dayalı etkinliklerin yapılmasını bekledikleri söylenebilir. Öğrencilerin harekete dayalı etkinliklerin kullanılmasına yönelik beklentileri aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

A2: Ya bence de hareketli aktiviteler olmalı, hani ben de Oğuzhan basketbol oynamış ben de dans ediyorum. Hani ne bilim karegrofiler yazılıyo, hani dansla drama iç içe geçmiş gibi hani bağdaştırılabilir bunlar, ne bilim İngilizce senaryolar yazılabilir, o şekilde.

İ2: Yani uygulamalı şekilde, onu mesela okuyarak yerine değil de onu okuyarak orda uygulamalı bi şekilde nasıl anlatıyım, şekillerle, hareketlerle öyle bi şekilde olsa.

İ6: Mesela bi İspanyolun veya İngilizlerin kültürel elbiselerini giydirip mesela veya o şekilde tasarlayıp tiyatro sergilemek.

İ5: Hani böyle ayağa kalkıp diyalog şeklinde okucaz, böyle hareketler olacak, dikkat çekici bişiler olacak hani.

M4: İı bu ıı tiyatrosal ve grup çalışmaları benim için eğlenceli oluyo.

Yukarıdaki alıntılarda yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen harekete dayalı etkinlikler arasında öğrencilerin bedensel olarak yer alabilecekleri dans, drama, tiyatral çalışmalardan, görsel olarak hareketliliği sağlayan uygulamalardan, işbirliği içinde çalışmaya olanak tanıyan grup çalışmalarından bahsettikleri görülmüştür. İngilizce öğrenirken bedensel etkinliklerin yapılmasına ilişkin öğrencilerin beklentileri aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

A6: Daha çok ıı işin içine öğrencilerin girdiği etkinlikler ıı ve de öğrencinin bedeniyle işin içine girdiği etkinlikler olabilir. Yani tiyatro olabilir.

İ6: Hocam bana göre, öğrenim şekillerinden ben tiyatroyu seçerim; çünkü hani benim ortaokuldan da gelen ben üç sene boyunca tiyatroyla ilgilendim.

M1: Dans hazırlayabiliriz, dans da olabilir. Mesela happy diyo mutlu diyo biz mutlu.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin bedensel olarak yer aldığı ve öğrenme sürecinde aktif olduğu etkinliklerin yürütülmesine yönelik ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin önerdikleri etkinlikler arasında dans, tiyatro, sözlü bir durumu bedeniyle ifade etme gibi örnek çalışmalar yer almaktadır. Bununla birlikte, müzikle entegre edilen etkinliklere yer verilmesine yönelik öneriler aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

A5: Ya mesela hep aynı şeyler yerine, bazı böyle uygulamalar çoğaltılmalı. Hareketli şeyler mesela yeni müzikler eklenebilir, işte mesela bi kelimenin Türkçe anlamını yazmaktansa işte mesela bi şarkı çevirisinde o kelimeyi onun anlamının nasıl kullanıldığına bakabiliriz.

F3: Hani müziği filan seviyoruz dedik ve bi etkinlik yapılması gerektiğini söylüyoruz. Hani haftada bi gün seçilip eğlence günü gibi, mesela o gün kareoke yapsak. Mesela İngilizce şarkıların kareokesini yapsak. Hem bu şekilde dinleyip anlamaya çalışıp, hem konuşmuş olucaz. İki duyuyu birlikte geliştirecez.

İ3: Hani her dersin bi müziği olsa, matematikte kesirler konusu veya kümeleri müzikli hale getirirsek, onu dinleyerek anlasak, tanımını o şekilde bilsek. Şeyde



sınavda sana bi soru geldi kümelerde, kesirlerle ilgili onu o şekilde aklıma geliyor sözleri, aklıma geliyor.

M2: Mesela bi müzikle anlatsalar, bi şeyle anlatsalar daha iyi olur diye düşünüyorum.

Alıntılarda öğrencilerin öğrenirken daha çok ritmik çalışmaları beğendikleri, müziksel etkinliklerin daha çok akılda kaldığını düşündükleri, düz anlatımla kelime ya da konu öğretimi yapılması yerine müzikle entegre edilmiş çalışmaları daha ilgi çekici buldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin önermiş oldukları müziksel etkinlikler arasında kareoke, ilgili konuya göre şarkı öğretimi, konunun ya da kelimenin ritmik biçimde öğretilmesi yer almaktadır. Önerilen etkinliklerde hem öğrencilerin aktif biçimde yer aldıkları hem de öğrencilerin bu tarz etkinliklerde eğlenerek öğrenileceğine inandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin etkinliklerin çeşitlendirmesine yönelik önerdikleri etkinlik türleri arasında yer alan oyunların yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

F2: Hani kelime oyunları falan yapıyoduk. Hani bu kelime oyunlarında hem kelime bilgim geliyordu; çünkü herkesin farklı kelime hazinesi var ve herkes oraya katıyordu bunu.

F3: Kulaktan kulağa tarzı oyunlar oynasak, mesela hem eğlenmiş olucaz hem İngilizceyi anlamış olucaz, hem kendimizi geliştirmiş olucaz sonra söylediğini tekrar etme tarzında oyunlar var gene.

İ6: İşte biz sınıfta gelip mesela farklı öğrencilere görev verip hani bi kişi dices ki sen kelime kartlarını hazırla gel, bütün sınıfa da dices ki bu kelimelerin Türkçe ve İngilizce yazılışlarını ve anlamlarını bilin. Sınıfta bi tane kavanoz veya vazo bi şekilde kartları atcaz, yazcaz, ona göre puanlandırma. Ha bu böyle bişi de oluyodu tek, hani ders içi performans, karneyi etkileyecek diye millet korku için de yapıyodu. Bu sadece bi hani oyun, bi şey olarak yapılsa dersi etkiler.

M3: Bence bazı şeyleri de oyunlarla öğretebilirler, bize daha eğlenceli yaparak.

Yukarıdaki alıntılarda yabancı dil öğretiminde kullanılan oyunların hem öğrenmeye katkı sağladığı hem de öğrencilerin öğrenirken keyif almalarına olanak tanıdığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, İ6 öğrencisinin ‘...[H]ani ders içi performans, karneyi etkileyecek diye millet korku için de yapıyodu. Bu sadece bi hani oyun, bi şey olarak yapılsa dersi etkiler.’ şeklindeki alıntısına dayalı olarak, yabancı dil öğretiminde oyunların sadece eğlenerek öğrenme amacına hizmet etmesi gerektiği, oyunla öğretimde notlandırmaya dayalı bir baskının ya da belli bir standarda ulaşmak amacıyla ölçüt oluşturulduğunun hissedilmesi durumunda öğrencilerin bu etkinlik türünü yapmaktan keyif almadıkları söylenebilir. Bir diğer deyişle, eğlenerek öğrenmenin de

standartlaştırılmasının öğrenenler üzerinde keyif bırakmak yerine baskı oluşturduğu ve bu şekilde işleyen sürecin de amacına uygun hizmet etmediği anlaşılmaktadır.

İngilizce öğrenirken öğrencilerin gerçekleştirmeyi istedikleri bazı örnek etkinlikler aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

A1: Mesela okulda okul gazeteleri çıkıyo, okulda etkinlikler yapıyoruz, dergiler işte, denemeler yazıyoruz, kompozisyonlar hazırlıyoduk, hazırlıyoruz. Bunları İngilizceye eklememiz gerekiyor ıı yani okul etkinliklerine eklendiği zaman ıı daha iyi etkilenicemizi düşünüyorum.

F4: Klüpte ıı dergiler olabilir, yani dergiler yazılabilir; ama İngilizce bi şekilde ıı sonra karikatürler yapılabilir İngilizce.

M4: Karikatür mesela.

M3: Ya ben görsel ve sanatsal tarz çalışmalar yapılmasını isterdim, mesela İngilizce karikatürler yapabiliydik, bi de ıı örneklendiriyim hoca bi şey söylerse mesela hani sanat benim gibi çizimi iyi olanlar onu tahtaya çizebilirdi ya da resimlendirebilirdi öğretmenimizin dediklerini.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin İngilizce öğrenirken gazete, dergi gibi sözel boyutu geliştirecek türde etkinlik örneklerinden, karikatür, çizimlerin İngilizce ile entegre edildiği estetik boyutu destekleyen örnek etkinliklerden bahsettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, İngilizce öğrenirken grup çalışmalarına yer verilmesini önemli gördükleri aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

M1: Hocam İngilizce dersinde yapılan uygulamalar açıkçası bana hiç bi türlü yardımcı olmuyo; çünkü İngilizceyi benim yaşamam lazım. Yaşamam lazım, öğrenmem lazım, bu işin içinde olduğunu bilmem, hissetmem lazım. Okulda veya sınıfta İngilizce kulübü veya bi İngilizceyle alakalı toplum grubu açılması lazım hocam yani.

F1: Yani ıı bi grup içerisinde ıı insanların birbirine kattığı ıı bilgiler, işte birbirlerine sundukları şeyler, ıı bizim öğrenmemize daha yardımcı olurdu diye düşünüyorum. Çünkü ıı konuştukça anladığımı düşünüyorum, başka insanları dinledikçe anladığımı düşünüyorum.

İ1: Grup çalışması sonuçta bu bi de hani arkadaşlarla yapma, bi şeyi tek başına yapmaktan farklıdır. Arkadaşlarıyla yapmak farklıdır hani bi bütün olursak, hani sevildiğini anlarsın; çünkü sana bi rol düşüyo. hani daha farklı olur hani komik olur bi kere; çünkü arkadaşlarla yapmak gerçekten komik oluyo. Aklında daha çok kalabilir.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin grup olarak birlikte çalışmalarının özellikle yabancı dil öğrenme sürecine önemli düzeyde katkı sağladığına inandıkları, öğrenenlerin birbirini tamamlayarak öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerini düşündükleri, öğrenirken arkadaşları ile etkileşim içinde olmayı keyifli buldukları anlaşılmaktadır. Öğrenirken yapılabilecek grup çalışmalarına ilişkin öneriler aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

M5: İı kompozisyon yazmakla mesela daha iyiyim, grup olarak hikaye yazarak, o kompozisyonları, hikayeleri arkadaşlarımızla tiyatro şeklinde canlandırabilirsek İngilizceyi daha iyi öğreniriz gibime geliyor benim.

F3: İı mesela arkadaşımıla ıı bi hani hep beraber bi tartışmalıyız, bi şeyler yapmalıyız. Yani sadece not almak, not tutmak değil demek istediğim. Ben olayın içinde yer almalıyım, uygulamalıyım. Böylelikle ıı öğrenmem daha da kolaylaşır.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin yabancı dile ilişkin önermiş oldukları grup çalışmaları arasında birlikte yapılan tartışmalardan, birlikte oluşturulan hikâyeler, tiyatral çalışmalar gibi ürünlerden bahsedildiği görülmüştür. Önerilen etkinliklerde görevi yerine getirme esasından öte öğrenmeyi temele alma noktasının gerekli olduğu F3 öğrencisinin dile getirmiş olduğu ‘*Yani sadece not almak, not tutmak değil demek istediğim.*’ alıntısında açıkça anlaşılmaktadır.

### *Standart değerlendirmenin yaşattığı sorunlar*

Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemede sadece sınav sonuçlarına göre karar vermenin yetersiz olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

İ3: Zaten biz İngilizceyi günlük hayatımızda kullanmak için değil sırf sınavlardan geçebilmek için çalışıyoruz. Ya bu bi gerçek, hani ıı öğretmenler de öyle. Hani günlük yaşamımızda bunu kullanıcaksınız diye öğretmiyolar, onu bize sınavdan yüksek alın diye öğretiyolar. Bu aslında bu yanlış bi düşünce. İnsanı sürekli hani sınavda belirli bi konular çıkıyo ve ben sürekli o konulara çalışınca diğer konular aklımdan gidiyo ve ben bu sefer kalıyorum yani.

F1: İı bizi İngilizce öğrenmemiz için değil, bunların hepsi biz işte bi şekilde değerlendirilmek için yapılyo ıı bence. Sonuçta biz ne yarış atıyız ne de robotuz. Önümüze konulan şeyleri ıı işte bunu yap dedikten sonra, işte üç üç beş çizik atıp bi kaç bi şey yazıp ıı bunları geri vererek değerlendirilmemiz, bence bizim ıı yeterince değerlendirilmemizi sağlamıyo.

Elde edilen alıntılarda mevcut İngilizce eğitiminin öğrencilerin standart tabanlı sınavlarda başarılı olmalarını sağlamak çerçevesinde yürütüldüğü, sınav uyumlu yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi sonucunda öğrencilerin İngilizceyi gerçekten öğrenemediklerini hissettikleri ve bu şekilde değerlendirilmenin anı kurtaran bilgi birikimine sahip olmaktan öteye gidemediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sınav odaklı çalışmanın öğrencilerin gerçekten öğrenmelerine olanak tanımadığına dair öğrenci görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

A6: Son gün hani çalışıyosun, çalışıyosun, sınava giriyosun, sınavdan çıktıktan sonra bi gram bi şey aklında kalmıyor. Peki ben diyelim sınava yönelik çalıştığım, zaman üniversite sınavında napıcam ya yani üniversitede napıcam ben? Sadece sınava yönelik çalışıyoruz ve bilgi hani hafızama kaydetmeye çalışmıyorum. Sınavda onu yapabilirsem bana yetiyo diyelim, sınavda yaptım diyelim böyle beş yüz tam puan aldım, çok çalıştım böyle öncesinde ama mesleğe atıldım, meslekte hiç

bişey bilmiyorum; çünkü tecrübe kazanmadım. Sadece sınava yönelik çalıştım, sınavı geçsem bana yetiyodu çünkü ama meslek hayatımda bu tecrübeyi kazanmasam, bilemezsen zaten hiç bi işine yaramıcak o öğrendiğin dersler.

F5: Mesela şu anda ıı tam hatırlamıyorum yedinci ünitedeyiz galiba İngilizce kitabında; ama şimdi mesela bana birinci ünitedeki soruyu sorsanız ben bilemem. Çünkü onu unuttum; ama yedinci ünitedeki soruyu bilirim. ıı ama mesela seneye ıı bu aynı kitaptan devam etcez büyük bi ihtimalle, dokuzuncu ünitedeki soruyu sorduğunuz zaman bana on ikinci ünitedeysen ben yine bilemicem. Yani geçmişte kalan konular unutuluyor, yani ben İngilizceyi sınavlardan yüksek almak için öğreniyomuşum gibi bi hava oluyo burada.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak sadece sınava göre değerlendirilmenin gerçek öğrenmeyi sağlamadığı ve yansıtmadığı, benimsenen anlayış çerçevesinde öğrenenlerin İngilizce öğrenmeyle araçsal düzeyde bir bağ kurabildikleri ve öğrencilerin sınava yönelik çalışmayı benimseme zorunluluğunu sorguladıkları söylenebilir.

Sınavların gerçek öğrenmeyi yansıtmadığına dair öğrenci görüşleri aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

A4: Bi kişinin sınavdan yüksek alması onun İngilizcesinin çok iyi olduğunu göstermez. Düşük olan biri, diyelim biri sınavdan düşük aldı, bu onun işte ahlsız, kötü, derslerine çalışmayan, tembel biri olduğunu da göstermez. Yani bi sınav notuna göre bi kişinin ıı yani kişiliğinin belirlenmesi ki benim çok saçma geliyor.

M2: Hocam mesela sınav, bazı arkadaşlarımız var derse katılıp; ama sınavda kötü olabiliyorlar. Ama bu insanlar kendi yetenekleriyle nasıl diyim kendi yeteneklerini ortaya çıkararak... bi şeyler yapabilirler.

İ1: Aslında sınav çok yanlış bi şey; çünkü hayatımız bi sınav zaten. Her şey sınavla karşılamak olmuyo, yetmiyor. Bence hani evet bi kağıt parçasının üstüne geçirmek önemlidir; ama o senin öğrendiğini göstermez; çünkü ıı hani bi konuyu zaten sınavda çalışıcan, konular veriliyo, şunları şunları çalışın diyorlar ve biz onlara çalışıyoruz. Sadece onlara çalıştığımız için onların tonundan gidiyoruz, o oluyo.

F3: Kağıt üzerindeki sınavlarda dikkatsizlikle yapamayabiliyoruz; ama bizim bi dikkatsizlikle 'a' yerine 'an' yazmamız bizim İngilizce bilmediğimiz anlamına gelmiyor ya da düzgün yapabilmemiz o gece tüm gece ona çalışmışsındır, yapmışsındır. Bu da öğrenmiş olduğumuz anlamına gelmiyor.

A6: Ya yirmi soruluk bi sınavda sen İngilizce bilmiyorsun, sen İngilizce biliyorsun diye ayırtıyorlar. Hani bu olamaz, yapılamaz.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak, öğrencilerin niceliğe dayalı etiketlendiklerini hissettikleri ve yaşadıkları bu durumu anlamsız buldukları söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin sınavda başarılı olma amacıyla çalıştıkları konuları tam anlamıyla öğrenemediklerine inandıkları, ancak kısa süreli başarı sergileyebildiklerinin farkında oldukları ve gerçekten öğrenemedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin belirli bir anı değerlendirme imkânı tanıyan sınavların olası değişkenleri dikkate almadığına dair görüşler aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

A6: Ya sınava girdiğimizde sınav öncesi durumlarıdır, hastalığımızdır işte en azından yaşadığımız kötü bi durumdan dolayı, sınavımız sonucunu etkileyebilir. Aldığımız puan değil de genel değerlendirmeye bakılması lazım.

F2: Şimdi mesela bizim günlük sınavlarımız oluyo. O gün için etkili oluyo ve hani insanlar sonuçta insanız ve o gün kötü olabiliriz, hastalanabiliriz, rahatsızlanabiliriz, biriyle bi kavga etmişizdir, moralimiz bozuktur. Hani o değerlendirmelerde hani bu da etkili oluyo ve biz hani o an için o notla değerlendiriliyoruz ve hani bu bizi üzüyo. Mesela hani benim o gün moralim bozuksa, bu beni etkiler ve sınavda kötü yapmama neden olabilir. Evet ve sadece hani ıı bu yolla not veriliyo bize ve bu bence çok yanlış.

Elde edilen alıntılarda insan olmanın doğası gereği bireylerin duygu ve düşüncelerinde yaşanan değişimlerin göz ardı edilerek herbir öğrencinin aynı sonuçları elde etmesini beklemenin anlamlılığının sorgulandığı bir diğer deyişle anlık durumlara ilişkin karar verilmesinin öğrencileri rahatsız eden bir durum olduğu ve insan olmanın doğasında yaşanabilecek olası durumların dikkate alınması gereği açıkça ortaya çıkmıştır.

Nicel değerlendirme sonuçlarının öğrenciler açısından nasıl bir anlam ifade ettiği aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

I3: Onlar için sadece sınavdan ibarettir İngilizce. Sınavdan yüksek not aldıysan gözüne girersin hocanın, düşük not aldıysan hakareti de yersin.

M1: Hocacım biz öğrencileri hocalar not biçiminde görüyolar. Bunu bütün arkadaşlarımız biliyo, biz de biliyoruz. Her bi başarımızda ya da yanlışımızda artı, eksi koyuyolar; ama tabi o da doğru hocam koymıcağ değıller. Belki biraz o olcağ, onlar da yapılcağ; ama hepsi nottan ibaret olmayacak.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin nicel olarak almış oldukları sonuçların kendilerini belirli bir kategoriye yerleştirdiğine inandıkları, mevcut eğitim düzeni içinde nicel değerlendirmeleri önemli bir ölçüt olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerini birer insan olarak değil daha çok canlı birer rakam olarak gördüklerini düşündükleri özellikle M1 öğrencisinin ‘...[B]iz öğrencileri hocalar not biçiminde görüyolar.’ şeklindeki alıntısında görülmektedir. Nicel değerlendirme sonuçlarının önemli görüldüğü eğitim düzeni içinde öğrencilerin nasıl hissettikleri aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

F1: Önümüzdeki hafta bizim yazılılarımız başlıyo, işte ıı zaten şu an hepimiz gerginiz. Pazartesinden itibaren bir sürü sınava giricez ıı ve mesela İngilizce de bu sınavların arasında yer alıyo. Biz ıı işte ıı mesela hep kendi yazılılarımıza giriyoruz, hem iki tane uygulama sınavına giriyoruz. Ondan sonra kitap sınavları oluyorum ve bize bu bi yük haline getiriliyo. Bizim bundan eğlenmemiz değil de hani aldığımız nota bakılıp, e-okula ona göre bize değerlendiriliyor ve bence hani bu ıı çok büyük bi eksiklik.

A3: Şimdi şöyle, şu anki eğitim sistemi bize çok fazla sınav kaygısı veriyο, bu sürekli sınav olduğumuz için İngilizce dâhil diğer derslerde sürekli bi sınavı tabi tutuluyoruz, sürekli.

İ2: Her günümüz sınav yani bundan ibaret okula gidip geliyoruz, sınav, sınav, sınav mı bu kadar.

F2: Hani bu ister istemez öğrenciyi de kaygılandırıp endişelendiriyor ve bazen dersten kopukluklara da neden oluyo.

M2: Ama hocam sürekli sınav sınav. Kötü bi şey bence.

Yukarıdaki alıntılarda bilgiyle ilgili hemen her şeyin sınavı dayalı ölçülmesinin öğrencilerde hissettirdiği kaygı, bıkkınlık, sıkılmışlık ve gerginlik vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin okullarda aldıkları eğitimi büyük çoğunlukta sınavlara hazırlanma süreci olarak gördükleri özellikle İ2 öğrencisinin ‘*Her günümüz sınav yani bundan ibaret okula gidip geliyoruz, sınav, sınav, sınav*’ şeklinde dile getirdiği alıntısında ve sınavların bu denli önemsenmiş olmasına dayalı olarak öğrenmeye dair bir bağ oluşturmakta zorlandıkları özellikle F2 öğrencisinin ‘...[İ]ster istemez öğrenciyi de kaygılandırıp endişelendiriyor ve bazen dersten kopukluklara da neden oluyo.’ şeklinde dile getirdiği alıntısında anlaşılmaktadır.

#### *Değerlendirmede niteliğe yer verilme ihtiyacı*

Mevcut İngilizce eğitiminde benimsenen değerlendirme yöntemlerine ilişkin olarak öğrenciler değerlendirilme boyutunda ihtiyaç hissettikleri uygulamalara yönelik bazı öneriler paylaşmışlardır. Öğrenci görüşlerinde dile getirilen öneriler arasında bütün olarak değerlendirilme ihtiyacına ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A3: İngilizce dersinde yaptığımız etkinlikler, katıldığımız sosyal projeler ya çalışmalarımızda ya bu şekilde de puan almalıyız. Bunlara bunlarda gösterdiğimiz başarılar en azından çabalarımız da puan görme, çabalarımız da görme yani bulundurulmalı.

M3: Herkezin ilgi alanına göre olması, daha iyi olurdu. Mesela ben sanatla ilgilendiğim için, ya onun üzerine araştırmalar yapıp bunu sunabilirdim, ya böyle herkezin ilgi alanına göre olsa daha iyi olurdu bence.

M5: Mesela, hocamız bizi yetenekli olduğumuz alanlarda değerlendirmeli. Ben spor alanında daha yetenekliyim. İı oynanan bi sporun İngilizce anlatılmasını benden mesela isteyebilir, onu not olarak değerlendirebilir. İı nasıl oynandığını, başka ülkelerde oynanan spor dallarını filan onları benden isteyebilir. İngilizce anlatılmasını bence böyle daha iyi olur.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin değerlendirilirken birey olarak sahip oldukları özelliklerin, ilgi alanlarının ve yeteneklerinin dikkate alınmasını bekledikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, yabancı dildeki mevcut değerlendirmelere ek olarak

toplumsal çalışmalar gibi farklı alanlarda yapılan uygulamalara da değerlendirmede yer verilebileceğine ilişkin görüşe A1 öğrencisinin ‘...[K]atıldığımız sosyal projeler ya çalışmalarımızda ya bu şekilde de puan almamız.’ şeklindeki alıntısında değinildiği görülmüştür. Öğrencilerin bir bütün olarak görülme isteği içinde, sergiledikleri performansın değerlendirilmesinde de sürecin bütününe dikkate alınması yönündeki beklentileri aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

A3: İngilizce açısından insan öğrenemeyebilir, konuşamayabilir belki ııı takılı kalır karşısındakine, cevap veremez. Bu şekilde kendisini çok kötü hisseder, psikolojisi bozulur ama en azından öğrenme çabası gösterir. Bu da değerlendirilmeli, zaten hoca bunu da göz önünde bulundurmalı. Ya sadece bu çocuk sınava girmiş, doksan almış değil. Aynı zamanda çabalyo, istekli, derslere katılıyo. Hani bu da göz önünde bulundurulmalı, buna göre biz, puan almamız biz, aslında.

A5: Mesela öğretmen, genel bi gözlem yapsın. Böyle sınıfı, her şeyi görerek bi değerlendirme yapsın kendi çapında, gerekirse böyle mesela hani bi kutu oluşturulsun, mesela arkadaşlarım benim hakkımda düşüncelerini söylesin o o kutuya atsın. Böyle kimse kimin ne yazdığını bilmesin; ama onu okuduğunda hani mesela ııı yani davranışlarını nasıl değiştirilir falan öğreniriz, hani nasıl diyim böyle de olabilir yani.

Elde edilen alıntılarda yapılan değerlendirmelerde bireyin anlık olarak sergilemiş olduğu performansa göre karar verilmesinin ötesinde süreç içinde attığı adımların dikkate alınması, sürecin bütününe göz önünde bulundurulması ve daha çok biçimlendirici değerlendirmeye dayalı uygulamaların yapılma gereği vurgulanmıştır. A3 öğrencisinin ‘Ya sadece bu çocuk sınava girmiş, doksan almış değil. Aynı zamanda çabalyo, istekli, derslere katılıyo.’ şeklindeki alıntısında anlık sonuca götüren nicel değerlendirmenin yetersiz kaldığı ve öğrencilerin birer birey olarak süreç içindeki bütünlüğünün dikkate alınmasına yönelik ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin mevcut değerlendirme uygulamalarına alternatif olarak öneride buldukları bir diğer boyut ise öğrendikleri yabancı dilin kullanılmasına ilişkin uygulamaların yürütülmesinin gerekli olmasıdır. Öğrenilen yabancı dilin kullanılmasına yönelik hissedilen ihtiyaç aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

F2:Mesela şey yapılabilir ııı hoca der ki yılın başında ııı bi tane yabancıyla İngilizce konuşacaksınız ve onunla arkadaş olacaksınız, kaynaşacaksınız. Hani bunu söyleyebilir ve bence İngilizce onların konuşuşuyla birlikte uygulamalı olarak onunla konuşmak, çok uygun olur ya da bi blok açılıp hani blogta ne kadar katıldığımızı göre de bu verilebilir ve hani biz kendi yaşamımızdan şeyler, kendimizi de katicamız için sıkılmayız ve değerlendirilmiş oluruz, bence bu yapılabilir.

F1:Mesela işte bi turistle röportaj edip ııı bunu mesela bi şekilde öğretmenimize gösterebiliriz, hani çekip bunu ııı ama bu mesela hani tamamen gerçek bi şey olmalı, yazdığımız senaryolar üzerinden ııı işte iki dakika, üç dakika konuşup bisiler yapmamalıyız.

İ6:Hoca diyebilir ki arkadaşlar işte haziran ayında veya mayıs ayında şu tarihte Leodikya'ya gidicez. Orda işte turistlerle diyalog içine giriceksiniz ve bunun üzerine ben sizi orda gözlemlediğim üzerine not vericem diyip herkez ona göre çalışır ve İngilizceyi sevme açısından biraz daha katkı sağlar yani.

İ1:Farklı mesela konuşarak, mesela bi turistle konuşun deseler, röportaj yap deseler hani o röportajı getirip hocanın önüne İngilizce vermek güzel olur aslında.

Alıntılarda öğrencilerin yabancı dilde değerlendirilirken dili kullanabilecekleri alanların oluşturulmasını ve dili pratik etmeye yönelik çalışmaların yapılmasını bekledikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin değerlendirmede kâğıt üzerinde yapılan standart tabanlı yöntemlerden ziyade yabancı dili yaşamayı, uygulamayı, etkileşim içinde olmayı, deneyimlemeyi ve hissetmeyi daha anlamlı buldukları söylenebilir. Öğrencilerin örnek olarak önerdikleri uygulamalar İngilizce röportaj yapma, yabancı turistler ile konuşma ve İngilizce materyallerin paylaşıldığı bir blogu takip etme şeklinde çeşitlenmektedir.

### ***Eğitimde evrenselleşme***

Öğrenci görüşlerinin çözümlenmesi sonucunda evrensel insani değerlere önem verilmesinin, birey olarak değer görme beklentisinin, dünya görüşünün kazandırılmasının gerekli olduğuna ve evrensel bir insan olma yolunda kazandırılması beklenen niteliklere ve sağlanması gereken temel haklara ulaşılmamasıyla ilgili tema, 'Eğitimde evrenselleşme' olarak adlandırılmıştır.

#### *Evrensel insani değerlere önem verilmesi*

Eğitim sürecinde bireylere insani vasıflar kazandırılmasının önemi ve gereği öğrenci görüşlerinde vurgulanmıştır. Öğrenciler deneyimledikleri eğitim sürecinde çevresiyle, dünyayla bütünleşmeye, farklılıkları anlamaya ve tanımaya yönelik çeşitli değerlerin kazandırılmasına ilişkin hissettikleri ihtiyacı yansıtmışlardır. Evrensel insan özellikleri taşıma yolunda değerlerin kazandırılma gereği A1 öğrencisinin '*İnsan olmak öğretilmiyor öğrenciye. Artık bencilleşiyor, sadece kendini düşünüyo. Bu hayattan kendini kurtarabilmek için insanları basamak olarak kullanıyor, oysa insan insan olduğu kadar insanlık öğretilmeli; bence bu kadar eğitimin öğretimin yanı sıra birazcık eğitim olmalı.*' şeklindeki alıntısında özetlenmiştir. Eğitimde ihtiyaç duyulan değerlerden empati kurabilmeye ilişkin hissedilen ihtiyaç ve empatik becerilere ilişkin yaşanan yoksunluk aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.



İ1: Hani bizi anlamaya çalışabilirler; çünkü biz onları anlamaya çalışıyoruz. Bi ders sıkıcı olursa ya onlarda bizim yerimizde olsa onlar da dinlemez kolayca.

A4: Öğretmenleri ın küçük seminerler verilmesi gerekir, yoksa bi yerde toplayıp ın hani bi sınıfa toplayıp onlara öğrenci gibi davranıp şimdiki hayatı onlara yansıtılması gerekir.

M1: Konuşarak beni dinleseler, anlatabilsem kendimi daha iyi bi öğrenci olduğumu gösterebilcem onlara. Bizi anlasınlar yani hocam. Biz bi şey yapıyosak bi sebebi vardır ki yapıyoruz. Mesela hocadan hocaya değişiyö bizim yaptıklarımız, davranışlarımız. Hoca bizimle iyiyse böyle hoca dersi iyi anlatıyosa, biz o dersi susup dinliyoruz; ama hoca bize kötü davranıyosa, hakaret ediyosa, kötü söz ediyosa biz dersten uzaklaşıyoruz ve dinlememiz de imkansızlaşıyo.

Yukarıdaki alıntılarda eğitim sürecinde empatik yaklaşmanın gereğine dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin tam olarak anlaşılmadıkları, özellikle öğretmenlerin kendilerini anlamak için çaba göstermedikleri, bireylerin sahip oldukları düşüncelerin ve hislerin anlaşılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğrenci görüşlerinde vurgulanan bir diğer boyut ise eğitimde adil bir yaklaşımın sergilenmesine yönelik hissedilen ihtiyaçtır. Eğitim sürecinde adil uygulamalara yer vermenin gereği aşağıdaki alıntılarda ele alınmıştır.

İ1: Hani hocalar sevdiği öğrencilere daha çok söz hakkı veriyolar, hani gözüne girmiş bi öğrenciye. Gerçekten hani gözüne girmiş öğrenciye daha çok söz veriyolar; çünkü şöyle bi şey var, hani bi insan ben ne kadar parmak kaldırırsam o insan bana söz vermezse, ben bi daha o parmağımı kaldırmam.

M1: Öğrenmek hocam keyifli bi şey, sanki yeni bi şeyler keşfediyorum. Keşfettikçe hocam öğrenesiniz geliyor; ama bizim okulda bırakın İngilizceyi beden eğitimini bile sevmiyolar; çünkü sadece bilenlerle ders işleniyö. Mesela bazen de ben, sürekli parmak kaldırırm, kaldırırm, kaldırırm. Hoca ben derslerde konuştuğum için izin vermez. O zaman n olur? Benim İngilizceye karşı zaafım düşer, isteğim düşer. Mesela hocam parmak kaldıranları değil de parmak kaldırmayanlara verseler sanki bence daha iyi olacak gibi geliyor çünkü onların da öğrenmesi lazım.

M4: ın ama hocaların da taraf tuttuğu öğrenciler de var.

Elde edilen alıntılara dayalı olarak sınıf içinde belirli bir kesme değer verip geride kalanları öteleyerek öğrenciler arasında adil bir yaklaşımın benimsenmediği, öğrencilerin bilenler/bilmeyenler, göze girenler/rahatsızlık verenler şeklindeki gruplandırılmalar ile etiketlendikleri ve gruplara göre farklı davranıldığı, öğretmenlerin bazı öğrenciler tarafında olup bazı öğrencilerin karşısında durduğu ve yaşanan bu ayrılmanın öğrencilerin öğrenmedeki motivasyonunu kırdığı dolayısıyla da adil bir eğitim işleyişine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin saygı ve hoşgörüyeye dayalı bir eğitim ortamı beklentisi içinde oldukları aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

M1: Benim eğitimden beklentim hocam eşit, hoşgörülü, saygılı bir ortamda okumak, öğrenmek, çalışmak.

M2: Benim hocam mesela eğitimden beklentim, daha saygılı bir ortamda eğitim görmek. Mesela ki bizim sınıfta bu kesinlikle yok. Ezme duygusu, ezilme duygusu var. Mesela nası diyim bişi oluyo, biz karşı tarafta oluyoruz direk erkekler üstümüze geliyo.

M5: Eğitimden beklentim, ıı önce eğitim saygı, sevgi içinde çerçevesinde olmalı, mesela sınıf ortamında bi arkadaşımı tahtaya çıktığında örnek yaparken onu yanlış yaptığında arkadaşlarımızın hepsi gülüyo, onunla dalga geçiyo. Bunlar olmamalı, mesela o dalga geçenler kendisi çıksa dalga geçtikleri için diğer çocuklara, arkadaşlarımıza kızar.

Yukarıdaki alıntılarda okulda özellikle cinsiyet yönünden baskın olan erkek gruplarının azınlıkta olan kız grubu üzerinde baskı oluşturmasından, hata yapan öğrencilerle dalga geçilmesinden öğrencilerin bıktıkları ve saygıya, sevgiye, hoşgörüyeye yer verilen bir eğitim sürecini deneyimlemeyi arzuladıkları anlaşılmaktadır.

### *Birey olarak değer görme*

Eğitim sürecinde özgür bir şekilde düşünmenin gerekliliği, demokratik eğitime ve değerli hissetmeye duyulan ihtiyaç vurgulanarak öğrencilerin birey olarak değer görmeyi beledikleri aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

A1: Belli kurallar çerçevesinde kendimizi yansıtılabilmemiz, fikirlerimizi sunabilmemiz, eleştiri yapabilmemiz her şeyden önemlisi, hem işte gerek arkadaşlarımızı gerek öğretmenlerimizi, gerek idarecilerimizi işte okulda karşılaştığımız herkesi eleştirebilmemiz gerekiyor; çünkü ne kadar eleştirirsen o kadar fazla düşünceye sahip olursun. Ne kadar fazla düşünceye sahip olursan, o kadar fazla yeni şeyler öğrenirsin ıı yani düşünmenize izin verdikleri zaman, eleştiri yapmanıza izin verdikleri zaman, biz yine biz olucaz.

A4: Bu kadar çok baskıcı bir toplum olmamalı yani. Yani düşüncelerimizi açıklamaktan bu kadar korkmamalıyız bence. Hani daha rahat, daha açık olmalı her şey.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmeyi arzuladıkları, farklı yönlerden düşünmenin gerekliliğini hissettikleri, eleştirel düşünmenin öğrenme sürecinde farklı ufuklar kazandıracağına inandıkları, düşünceleri baskılamının topluma kazanç sağlamayacağına inandıkları söylenebilir. Öte yandan, öğrencilerin deneyimledikleri mevcut eğitim düzeni içinde düşünce özgürlüğüne ne ölçüde yer verildiği aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

A1: Kimse kendi kişiliğini yansıtamıyor, özgür düşüncelerimizi yansıtamıyoruz, işte bütün öğretmenlerin ağzında 'biz size birey olmayı öğretiyoruz'. Birey olmayı bize belli bir kalıba sokarak mı öğretiyosunuz? Hani bizim biz olmamıza izin vermiyorlar.

İ1: Ben düşüncelerimi özgürce söyleyemiyorum kesinlikle. Hani aslında korkaklık ta değil, çekinme var burada. Hani şöyle dışlandığını hissedebiliyosun. Ya yanlış bir şey

söylersem ya hoca bana kızarsa, hani korku mu bu aslında, nedir pek bilmiyorum; ama yani dilediğini söyleyemiyosun bütün öğrenciler bakımından. Aslında sıkıntı orda, anlamadığın konuyu hocaya soramıyosun, hani bana kızar diye, beni rencide eder diye. O yüzden belki anlamama konusunda bi sıkıntımız oluyo öyle.

M1: Hocam mesela bizim okulda, bizim okulda hocalarımız bile mesela kızlar değişik bi saçla gelsin. Bu ne diye bakıyolar. Mesela atıyorum gömlek giyelim, bu gömlek niye böyle? Özgürlükten bahsediyoruz burada, istediğimiz gibi gelemiz miyiz? Tabi ki de şey olmadan okul sınırlarını aşmadan.

Yukarıdaki alıntılarda mevcut eğitim düzeni içinde öğrencilerin fikirlerini özgürce dile getiremedikleri, aldıkları eğitim kültürü içinde özgürce düşünmelerinin desteklenmediği, farklılıklara hoşgörülle yaklaşılmasının oluşturduğu baskı ile fikren ve dış görünüşleri itibariyle bedenlen pek çok açıdan sınırlandırıldıklarını hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin belli kalıplar içinde özgürce düşünmeyi hayal bile edemedikleri, birey olarak gelişmelerinin desteklenmemesi ve farklı yönlerden beslenmelerine izin verilmemesi özellikle A1 öğrencisinin dile getirmiş olduğu ‘...[B]ütün öğretmenlerin ağzında ‘biz size birey olmayı öğretiyoruz’. Birey olmayı bize belli bi kalıba sokarak mı öğretiyosunuz? Hani bizim biz olmamıza izin vermiyolar.’ şeklindeki alıntısında açıkça ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, mevcut eğitim düzeninde demokratik tutum ve davranışlara nasıl yer verildiği aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

M1: Bi başkanlık seçiminde bile bizim sınıfımızda kızların sayısı az olduğu için erkekler oluyo. Onlara daha çok oy çıkıyo, biz ha oy olmuşuz, bizim oyumuz bile böyle boş oy gibi bi şey yani hocam.

M4: Mesela öyle öğretmenler gördüm; ama ıı herkesi mesela yer planı yapıyolar, yapmadan önce mesela hocanın gözünde mutlaka bi kestirdiği öğrencileri vardır. ıı çalışanları sol tarafa veya gözünde sevmedikleri kişi arkaya ve ortaya alıyodu bizimle tabi beşinci, altıncı sınıflarda. ıı bu da ıı çalışanları biraz daha yoğun ders anlatıp, mesela sağ taraftaki ders dinlemeyen kişilere biraz ders anlatmaması mesela böyle bi hocalar var.

A4: Yani ne düşünebilir ki diye muamele görüyoruz ve hiç hoşuma gitmiyor benim.

Elde edilen alıntılara dayalı olarak mevcut eğitim düzeninde demokratikleşmeye, öğrencilerin sahip oldukları karakteristik özelliklerin demokratik bir biçimde desteklenmesine, küçük ölçekli bir toplum düzeni olarak düşünülmesi gereken sınıfa öğrencilerin birer üye olarak katkı sağlamalarına olanak tanınmasına ve karar alma sürecinde öğrenci görüşlerine değer verilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. A4 öğrencisinin dile getirmiş olduğu ‘...[N]e düşünebilir ki diye muamele görüyoruz ve hiç hoşuma gitmiyor benim.’ ifadesiyle öğrencilerin görüşlerinin alınmadan uygulanan işleyişten memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme

sürecinde ne tür etkinlikler deneyimlemeyi arzuladıkları aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

F3: Yani paradokslar, ondan sonra ironik konular hakkında tartışırsak, bu sayede hem ıı insanlar ıı farklı fikirler ortaya çıkar daha fazla ve tüm sınıf katılabilir. Öğretmen için de iş kolaylaşır, hem herkes de anı kalır hem de bu sayede bi şeyleri öğrenmiş oluruz İngilizce açısından.

İ1:Aslında mesela arkadaşlarımızla iç içe bişi yapabiliriz, grup çalışması da olabilir. Aslında hani değişiklik olur, farklı bi şey öğrenmek güzeldir, farklı şekilde öğrenmek de çok güzeldir. Hani hep aynı tonda gittiğimiz için sıkıcı oluyo.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin sınıf olarak birlikte tartışma, grup çalışmaları gibi etkinliklerde yer almayı istedikleri, farklı görüşlerin yansıdığı etkinlikleri anlamlı buldukları, öğrenme sürecini aynılıktan kurtaran farklı çalışmalara yer verilmesinin gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin birey olarak değerli hissetmelerinin kendileri üzerinde nasıl bir etki bıraktığı ise aşağıdaki alıntılarda ele alınmıştır.

F2:Öğretmenin beni tanınması gerekiyor. Ama hani ben hani derse katılmaya çalıştım, baya bi sıkıldım da ama katılmaya çalışıyodum, tam katılmışken hani ıı hocanın benim ismimi hani hoca yanlış söyledi ismimi, hatırlayamadı ve bu beni bozdu ve dersten kopmama neden oldu. Hani ıı bana değer verdiğini hissettirmesi gerekiyor ki bunu hissetmemesi için adımlı bile bilmiyor. Demek ki bi önem vermiyor, hani illa ki beni tanınması lazım.

İ1:Bi adam hani sınıfa geliyor, güler yüzlü olmazsa, somurtuk bi yüzde olursa, ben o adamı dinlemem hani kendimi özel hissetmem lazım o dersi dinlerken. Hani sıkılıyorum, hani derim demek ki bu adam beni takmıyor ben niye dinliyim bunun dersini. O beni takmıyorsa ben onu hiç takmam. Yani güler yüzlü olması lazım, hani sevmiyor olabiliriz dersi. Evet çok sıkılıyoruz, hep aynı ton, aynı şey. Hani biraz güler yüzlü olsa, aslında o kişi ondan etkilenir. O da ona güler yüzle cevap verir ve hani sevdiğim biriyle güzel iletişim kurarsın, sevmediğin bi insanla değil.

İ2:Anne babandan gördüğün gibi bi nevi öğretmeninden de görmek istiyosun yani.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin özellikle öğretmenlerinden sevgi ve şefkat görmeyi istedikleri, tanınmayı ve kendilerine değer verilmesini arzuladıkları, samimi ve içtenlikle yaklaşan eğitimcilerle ihtiyaç duydukları söylenebilir. Öğrencilerin kendilerine verilen değer ölçüsünde derse değer biçtikleri, değer verilmediğini hissettiklerinde ise öğrenme sürecinden uzaklaştıkları, dolayısıyla öğrenciyi öğrenmeye güdülemede ve öğrenciyi kazanmada onların kendilerini değerli hissetmelerinin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut eğitim anlayışında ise öğrencilere nasıl değer verildiği aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

M1:Ee hocalar ilk gittiğimde, benim şiirimi aldılar başka bi kıza verdiler. Ben sözde okuyamıyorum diye. Sonra o kız benden daha kötü okudu, ben daha güzel okudum orda. Hocalar da dediler ki keşke seni seçseydik. Yani bize bi fırsat vermiyorlar, hiç

bi zaman direk. Hani nası desem, görüntümüze göre yargılıyolar. Belki de böyle kaba, mesela hocam kabayım, bütün hocalar diyo ki senin gibi kız olur mu, biraz kaba olma, biraz şey ol, öyle yani.

M1:...[B]izi o arada tahtaya çıkartıyolar, yapamayınca azarlıyolar, azarlayınca da özellikle sınıftakinler gülüyo, alay ediyö. Hani biz sınıf olarak hocalar bizi azarladığında, gülmesek alay etmesek belki hocaların da bi düşüncesi olur. Biz yanlış yapıyoruz, bu çocuğu rezil ediyoruz, yapmamalıyız diye. Çok konuşuyorum diye hocalarımız bize kızar; ama ben bazı şeyleri konuşarak anlatmaya çalışırım. Konuşarak anlattığımda da daha iyi olacağını hocalar da bilir; ama direk kapa çeneni M1, sus M1, konuşma M1 diye diye bizi azarlarlar mesela sınıf önünde. Mesela hocam göz teması kururken bile bazı öğrencilerle hiç kurmuyolar bile, ben atıyorum birinci dönem arkaya oturuyodum. Hocalar hiç bi şey demiyodu, öne geçiyodum, öne geçince laf yapıyolardı öyle yani hocam.

M6: Hocam, şimdi derste hocam. Yani çalışanlar var, bi de tembeller var hocam. Hocamız diyo, dersi dinlemicek olanlar yatsın zıbarsın diyo.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak öğrencilerin azarlandıkları, aşağılandıkları, önyargıya dayalı davranışlara maruz kaldıkları, ihmal edildikleri, susturdukları, ilgilenilmedikleri, tanınmaları için fırsat verilmediği ve yaşadıkları değersizleştirilmeden dolayı kendilerini kötü hissettikleri söylenebilir. M6 öğrencisinin '*Hocamız diyo, dersi dinlemicek olanlar yatsın zıbarsın diyo.*' şeklindeki alıntısı ve M1 öğrencisinin '*...[S]us M1, konuşma M1 diye diye bizi azarlarlar mesela sınıf önünde. Mesela hocam göz teması kururken bile bazı öğrencilerle hiç kurmuyolar bile..*' şeklindeki alıntısı öğrencilerin mevcut eğitim düzeni içinde nasıl değersizleştirildiğini açıkça ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinden bekledikleri tutum ve davranışlar aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

A1: Hani öğretmen ne kadar pozitif, ne kadar enerjik olursa mı derse, bu o kadar yansıyor. Şöyle söyliyim, eğlenceli öğretmen eşittir mutlu öğrenci. Mutlu öğrenci eşittir, verimli ders. Verimli ders hani dersin verimli geçmesi öğretmenden geçiyo. Öğretmen ne kadar enerjik olursa, ne kadar derste aktif olursa, nası diyim öğrencinin gözünden nası hayata bakabilirse veya onları derse bağlamak adına küçük espiriler yaparsa, o kadar ders verimli geçiyo ve hani öğrenciler dersten kopmuyor.

İ1: Bi yerde hani ya hiç böyle gülümsemez, hiç keyifli bi şey anlatmazsa ben o insanı dinlemem. Hani böyle bana heyecanlı gelmesi lazım, bi aksiyon filminde gibi hissetmeliyim kendimi, aklımda kalsın diye.

Yukarıdaki alıntılara dayalı olarak öğrencilerin öğretmenlerden samimi, ilgili, enerjik bir şekilde yaklaşmalarını bekledikleri söylenebilir. Özellikle A1 öğrencisinin '*Eğlenceli öğretmen=Mutlu öğrenci*' şeklinde oluşturduğu formülde dersi eğlenceli kılan öğretmenlerin öğrenciyi mutlu edebileceği ve öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde kendini iyi ya da kötü hissetmelerinde öğretmen davranışlarının önemli oranda etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenirken kendilerini

rahat ve iyi hissetmeye ihtiyaç duydukları ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimsel ilişkiden birincil derecede etkilendikleri anlaşılmaktadır.

*Dünya görüşünün kazandırılması*

Öğrencilerin genel anlamda öğrenmeye ilişkin yükledikleri anlamın nasıl olduğu ve öğrenme sürecine ilişkin oluşturdukları imgeler aşağıdaki alıntılarda yansıtılmıştır.

A2: Öğrenmek, kendimize yeni bi şeyler katmak.

F6: Öğrenmek, insan her geçen gün kendine bi şey katması.

I3: Öğrenmek yeni bilgiler edinmek, hani nasıl anlatım böyle yeni şeyleri tanımak, bilmek.

Elde edilen alıntılarda öğrencilerin zihinlerinde öğrenmenin kendilerini yenileyen, geliştiren, zenginleştiren, yenilikleri tanıma fırsatı sunan bir kazanç olarak yer ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeyi farklılıkları tanıma, yeniliklere açık olma, gelişimci özellikte olma gibi bazı niteliklerin kazandırılması yönünde tanımlamaları, zamanın ve şartların gerektirdiği yeniliklere ayak uydurabilen, yeni deneyimlere açık olan, içinde bulunduğu sınırları genişleten ve farklılıklar ile bütünleşen bireylerin yetiştirilmesini destekleyecek biçimde öğrenmeyi zenginleştirmenin gerekliliğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmeyi yaşamla nasıl bağlantılandırıdıklarına dair görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

F1: Bence öğrenmek, ıı hayatın kendisidir. Yani insan her gün uyandığında yeni bi şey öğrenenin farkındadır. ıı hayat karşımıza yeni şeyler çıkarır ve bunlardan gerek çektiğimiz acılar olsun, gerek yaşadığımız mutluluklar olsun, bişiler kazanırız, bişiler çıkartırız hayattan. Doğruyu söylemek gerekirse ıı yani bu kadar yüzeysel olarak ya da bize ıı nası desem gerçek olmayan şeyler üzerinden öğretilmesini istemiyorum.

M3: Öğrenmek, hayatı anlayarak yaşamak.

F3: ııı kuralları öğrenmemeliyiz, bi şeylerin farkında olmalıyız ve dolu olmalıyız.

M1: Yani ben öğrendiğim bi şeyi hocam somut olarak öğrenmek isterim. Somut olarak görmek isterim, bana gelip te bir artı biri değil de onu öğrendiğim zaman nasıl olucanı görmem gerekiyo. Hayatın yaşama koşullarını öğrenmem gerekiyo. Dokuz yıldır okuyorum hocam ben, o kadar çok şey öğrendim; ama hiç bişiyini görmedim yaşantım boyunca.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin öğrenmeyi yaşamın içinde görmeyi istedikleri, öğrenmeyi belli kurallar çerçevesinde, sınırlar içinde soyut biçimde bırakmak istemedikleri bilakis yaşamla bütünleşerek gerçek öğrenmeyi deneyimleme beklentisi içinde oldukları, öğrenme boyutunda yüzeysel bilgi aktarımının ötesine geçmeyen öğretim yaklaşımının öğrencilere katkı sağlamadığı, öğrencilerin pek çok

konuda farkındalık sahibi olmaya ve donanımlı yetiştirilmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte nitelikli öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik hissedilen ihtiyaç, M1 öğrencisinin dile getirmiş olduğu ‘...[O] kadar çok şey öğrendim; ama hiç bişiyini görmedim yaşıntım boyunca.’ şeklindeki alıntısında vurgulanmıştır.

Öğrencilerin öğrenmeye atfettikleri yenileşme, gelişim, farklılıklar, yaşama bütünleşebilme bağlamında dünyada yaşanan durumlara, gelişmelere, yeniliklere ilişkin görüş sahibi olabilen bireyleri yetiştirmede mevcut öğretme-öğrenme sürecinin nasıl katkı sağladığı aşağıdaki alıntılarda ele alınmıştır.

A3: Hani evrensel anlamda zaten yoksun bi ıı öğrenci yetiştiriyoruz. Aynı zamanda bizim kendi ülkemizden de bi bildiğimiz yok yani. Aynı şekilde kendi ülkemizden de bi bilgi bilmiyoruz ki evrensel anlamda biz bi şeyler öğrenebilelim. İlk önce ülkemizden başlanmalı, bize öğretmeliler ki evrensel anlamda bi şeyleri biz öğrenebilelim.

A1: Nerdeyse evrensellikten öğrendiğimiz tek şey, yemek kültürleri, gezilebilecek yerleri ve nası diyim dış görünüşleri bu kadar. Bu üçü dışında bize pek bi şey yapılmıyor, en genellenmiş, en sade haliyle bize kültürü böyle anlatıyorlar... Hani bilmemiz gerekenlerin içinde bilmemiz gerekenleri bi deniz olarak düşünürsek ıı, öğrendiklerimiz içinde bir pirinç tanesi olarak.

F2: ıı kitabımızdaki şeyler olsun, hani sadece ünlü insanlardan, ünlü şeylerden, ünlü yemek, ünlü kültür, bunlardan bahsediliyo ve bu biz bunları hani bi dergide de görüyoruz. Bunu biz yine biliyoruz ve insanlar hani bildikleri şeylerin tekrar edilmesinden çoğu zaman hoşlanmazlar ve sıkılırlar.

Yukarıdaki alıntılarda mevcut öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin hem yerel hem de evrensel bağlamda kültürlenmedikleri görüşünde oldukları, dünyaya ilişkin sınırlı düzeyde görüş kazandırıldığını hissettikleri, dünyada ünlü yemekler, popüler kişiler vb. aracılığıyla sunulan evrenselliğin ötesinde farklı alanlarda ve konularda bilgi sahibi olmayı arzuladıkları görülmektedir. Özellikle A1 öğrencisinin ‘[E]n sade haliyle bize kültürü böyle anlatıyorlar... Hani bilmemiz gerekenlerin içinde bilmemiz gerekenleri bi deniz olarak düşünürsek ıı, öğrendiklerimiz içinde bir pirinç tanesi olarak.’ şeklindeki alıntısıyla dünyaya ilişkin görüş kazandırmada sunulan kültürel unsurların oldukça sığ biçimde verildiği ve yabancı dil öğrenme sürecinde dar bir pencereden dünyayı izledikleri vurgulanmıştır. M1 öğrencisinin ‘[H]ocam bence dil, dünyayı anlamaktır, dünyayı öğrenmektir. Bütün dünyayı ilgilendiren konuları ıı bütün dünyayı ilgilendiren konulardan, olaylardan, haberlerden bilgi almamız gerekiyo hocam dil öğrenmek için.’ şeklindeki alıntısında yabancı dil öğrenmenin dünyayı anlamak ve evrensel anlamda yaşananlara bir pencere açmak anlamına geldiği açıkça

ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenme sürecinde evrenselliğe yer verilirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar aşağıdaki alıntılarda açıklanmıştır.

F1: 111 sonuçta biz hepimiz birer bireyiz, tamam ergen olabiliriz; ama hepimizin düşünceleri farklı ve biz 111 ileride ülkemize hatta dünyaya bi şeyler katmamız gereken nesil biziz. Yani eğer bizi şimdiden gerçeklerle değil de böyle kurmaca şeylerle yönlendirirlerse, 111 bence biz ileride bize yapılmamız istenen şeyleri yeterince iyi yapamayız, çünkü bizim 111 önderimiz kesinlikle gerçek olmalı.

A1: Öğrenmemiz gereken şey, şöyle bir formül üzerinden gösterebilirim: Hayat bilgisi ilkokuldaki hayat bilgisi+sosyal bilimler+İngilizce yani bu üçünü topladığımız, toplayıp oluşturduğumuzda 111 çıkan sonuçta bi 111 evrensellik eğitimi verilmeli.

Yukarıdaki alıntılarda yabancı dil öğretiminde yaşamı yansıtan gerçeklere yer vermenin ve yabancı dilin toplumsal, yaşamsal unsurlar ile bütünleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. A1 öğrencisinin ‘...[H]ayat bilgisi+sosyal bilimler+İngilizce...’ şeklinde oluşturduğu formülü, İngilizce öğretim sürecine yaşama dair ve toplumsal olayların dâhil edilmesine ilişkin bir öneri oluşturmaktadır. Bununla birlikte, F1 öğrencisinin ‘...[B]iz 111 ileride ülkemize hatta dünyaya bi şeyler katmamız gereken nesil biziz. Yani eğer bizi şimdiden gerçeklerle değil de böyle kurmaca şeylerle yönlendirirlerse, 111 bence biz ileride bize yapılmamız istenen şeyleri yeterince iyi yapamayız...’ şeklinde dile getirmiş olduğu ifadesinde yabancı dil öğrenmenin gerçek yaşamla bağlantı kurulmadan ve öğrenenlere bir bakış açısı kazandırma amacında olmadan hazırlanan konuların üzerine temellendirilmiş olmasının ülkesine hatta dünyaya katkı sağlayacak demokratik vatandaşların yetiştirilmesini engellediği vurgulanmıştır. Yabancı dil öğrenmenin kişinin sahip olduğu düşünce yapısı üzerinde nasıl bir etki bıraktığı aşağıdaki alıntılarda detaylandırılmıştır.

A3: Hani bakış açımızı bi yer değiştirmemiz lazım. Hani bilgi sadece düz bi yolda bakmamalıyız, hani mesela sadece bi özellik gibi. Mesela matematik sorularındaki gibi özelliği bilirsin; ama görmen de gerekir, napçanı anlayabilmen, çözümleyebilmen gerekir.

F3: Gramerler falan değil de karşımızdaki insanı nasıl anlayacağımızdır. Yani 111 evrensel şeyler, karşımızdaki insanları nasıl anlıyacağımıza yer verilmeli.

İ1: Mesela ben doğuluyum, hani benim dilime, benim yaşadığım bölgeye ait konular da konulabilir. Hani bu hiç bilgi sahibi değiliz, arkadaşlarımıza sorsanız İstanbul, Konya gibi şehirleri nasıl bi yer olduğunu söyleyiniz, insanların nası bi yer olduğunu söyleyiniz, hiç olmazsa iki kişi bi kelime söyleyebilir; ama mesela bi doğu tarafına giderseniz bölgesine, oranın insanları nası deseniz örf ve adetleri yaşam biçimleri nası deseniz, sorsanız hani hiç kimse bişey bilemez ya ağza kulaktan duyma bişeyler söylerler, kulaktan dolma bişeyler söylerler iki kelime. O da ne yanlış olur ne doğru olur.



Elde edilen alıntılarda yabancı dil öğrenirken bireylerin tek yönlü düşünmeyi terk etmeyi ve farklı bakış açısı kazanmasının, farklı olanı ötekileştirmeyi değil anlamaya çalışmasının, farklı kültürleri tanımaya açık olmasının, toplumdaki farklılıklar ile bütünleşmesinin ihtiyaç hissedildiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken dünya görüşü kazanmalarına ilişkin oluşturdukları bazı beklentiler aşağıdaki alıntılarda örneklendirilmiştir.

A5: Dünya üzerinde olaylar oluyo, felaketler gerçekleşiyor mesela Japonya'da böyle nasıl dayanıklı evler yapıp hayatta kalıyorlar. İı biz de bunu öğrenmeliyiz ki böyle hani kendi ülkemizde de daha böyle gelişmişini, daha iyisini yapabilmeliyiz. Hani öyle şeylere de yer verilmeli.

M3: İı ben mesela farklı ülkelerin eğitim durumlarını merak ediyom, benim yaşındaki çocukların nasıl eğitim aldığını, nasıl öğrendiklerini ya bence farklı ülkelerin de eğitim kültürlerine yer verilmeli.

M5: İı mesela dünyadaki farklı spor dallarının nasıl oynandığı, ıı hangi sporlar yapılıyor, onların bize İngilizce anlatılması gerekir.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinin kendilerine bir ufuk açmasını bekledikleri, farklı ülkelerin örnek durumlarını öğrenmeyi istedikleri, spor, eğitim şartları, yaşanan doğal afetler gibi farklı alanlardaki çeşitli konuların ele alınmasını arzuladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, evrensel anlamda insanları ilgilendiren sorunlara da yer verilmesinin önemli olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

A2: Ya eee farklı kültürleri öğretmeye çalışıyorlar, şehirleri öğretiyorlar, milletleri öğretiyorlar hani bunun yanında dünyada yaşanan bir sürü sorunlar var. Açlık var, susuzluk var, cahillik var, eğitim yoksunluğu var hani bu gibi şeylere de yer verilmeli bence.

F4: Yani küresel ısınma mesela. Çünkü ıı bu bütün dünyanın sorunudur ıı ve bu sürekli değişir. Zaten yenilenen başka şeyler olur, ıı bunları almalıdır; çünkü bunlara tepki olmalıdır, yani bunları daha da yaymalı, bunlar insanların haberdar olmaları yaymalıdır.

İ1: Mesela ülkemizde kadına şiddete çok yer veriliyor. Kadınlar değer verilmiyor hani onlar bi para gibi satılıyor, hani afedersiniz ama ya çok yanlış bi şey aslında. Hani ben kendi kültürümden örnek veriyim, bizim orda erkek çocukları daha üstündür. Onlar hani sanki satrazzam torunları gibi baş üstünde tutulur; ama kızlar öyle değildir. Hani kızlar mesela ben şimdi Mardin'de olsam ben böyle bi erkekle iç içe olamam; çünkü söz laf söz olur onlar..

A6: Benim düşüncem ıı kendi kendimizin yok ettiğimiz doğamızı, hani doğaya sahip çıkmamız gerekiyor. İı bunun için önlemler almamız gerekiyor. Bu önlemleri ıı bi şekilde anlatmamız gerekiyor tabi birilerine. İngilizce kitaplarında olsun ya da başka yerlerde olsun bunu kesinlikle yer vermemiz lazım; çünkü mesela deodorantlar filan var bu içindeki bi madde yüzünden işte ozon tabakamız deliniyo.

Yukarıdaki alıntılarda öğrencilerin yabancı dil öğretiminin toplumdan ayrı tutulamayacağını düşündükleri, insanları ilgilendiren sorunların irdelenmesinin ve birlikte çözüm getirmenin gerekliliğine inandıkları, ayrımcılık, ötekileştirme gibi toplumda yaşanan meseleler üzerinde düşünen, bilinçli hareket eden bireylere ihtiyaç duydukları, dünyada insanların mücadele ettikleri sorunlara yönelik farkındalık geliştirilmesinin gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Mevcut yabancı dil öğretiminde ele alınan temaların, konuların toplumu ilgilendiren durumlar ve meseleler ile zenginleştirilerek daha anlamlı kılınmasının gerekliliği M2 öğrencisinin ‘*Çocukça paragraflar yerine bunları anlatabilirlerdi.*’ şeklindeki alıntısıyla desteklenmiştir.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacı ‘9. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları nasıldır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik sahip oldukları tutum düzeyleri tutum ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları tutum düzeyinin cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, bazı beceriler (dilsel beceriler, sosyal beceriler, iletişimsel beceriler, kültürel beceriler), öğrenmede tercih edilen çalışma türleri ve İngilizcenin ders dışında kullanılma durumu değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları tutum düzeyinin değişkenlere göre incelenmesinden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

#### **Yabancı dile yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacında, 9. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerden nicel veri elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen KSZ analizi sonunda ulaşılan verinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KSZ= 1.704  $p<0.05$ ). Bu nedenle yabancı dile yönelik tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, bazı beceriler (dilsel beceriler, sosyal beceriler, iletişimsel beceriler, kültürel beceriler), öğrenmede tercih edilen çalışma türleri ve İngilizcenin ders dışında kullanılma durumu değişkenleri arasındaki ilişkinin nasıl

olduğu nonparametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile belirlenmiştir.

***Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının cinsiyete göre analizinden elde edilen bulgular***

9. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının cinsiyet ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U sonuçları ile ilgili bilgiler Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Kız	543	296753.50	546.51	1.224	-2.738	0.01*
Erkek	500	247692.50	495.38			
Toplam	1043					

(\*p<0.05)

Tablo 16’ da elde edilen bilgiler incelendiğinde, 9. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (U=1.224; p<0.05). Elde edilen farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacı ile sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, ölçekten alınan puan yüksekse yabancı dile yönelik tutum düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmasına dayalı olarak farkın ‘Kız’ öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dile yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre analizinden elde edilen bulgular***

9. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri okul türlerine dayalı olarak Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Okul Türlerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Okul türleri	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
Fen ve sosyal bilimler lisesi	167	596.01	3	21.8	0.01	1-2* 1-3* 3-4*
İmam hatip lisesi	247	502.91				
Mesleki teknik anadolu lisesi	328	474.09				
Anadolu Lisesi	301	548.81				
Toplam	1043					

(\*p<0.05) 1=Fen ve sosyal bilimler lisesi, 2=İmam hatip lisesi, 3=Mesleki teknik anadolu lisesi, 4=Anadolu lisesi

Tablo 17’de elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir  $\chi^2$  (sd=3, n=1043)= 21.8; p<0.05. Bu bulgu, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının okul türlerine göre farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, fen ve sosyal bilimler lisesinin yabancı dile yönelik tutumlarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu ve bunu anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki teknik anadolu lisesi okul türlerinin izlediği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılığa bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir. Yapılan Mann Whitney U-testleri, fen ve sosyal bilimler lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının imam hatip lisesi ve mesleki teknik anadolu lisesi okul türlerine göre daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, anadolu lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının mesleki teknik anadolu lisesi okul türüne göre daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

***Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının bazı becerilere göre analizinden elde edilen bulgular***

9. sınıf öğrencilerinin dilsel beceriler, sosyal beceriler, iletişimsel beceriler ve kültürel becerilere göre yabancı dile yönelik tutumlarının Kruskal-Wallis testi sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Dilsel Beceriler, Sosyal Beceriler, İletişimsel Beceriler ve Kültürel Becerilere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Beceriler	Düzyey	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
Okuma	Geliştirilmeli	94	357.26	2	75.537	0.01*	1-2,1-3, 2-3
	İyi	560	483.87				
	Çok iyi	389	616.70				
Yazma	Geliştirilmeli	135	341.80	2	78.470	0.01*	1-2,1-3, 2-3
	İyi	463	501.82				
	Çok iyi	445	597.66				
Konuşma	Geliştirilmeli	199	343.27	2	87.864	0.01*	1-2, 1-3
	İyi	466	553.58				
	Çok iyi	378	577.17				
Dinleme	Geliştirilmeli	163	326.68	2	95.638	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	447	520.24				
	Çok iyi	433	597.34				
Kelime bilgisi	Geliştirilmeli	180	391.64	2	49.442	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	608	529.60				
	Çok iyi	255	595.89				
Dilbilgisi	Geliştirilmeli	191	432.23	2	22.547	0.01*	1-2, 1-3
	İyi	576	532.59				
	Çok iyi	276	562.02				
Sosyal	Geliştirilmeli	134	406.19	2	26.023	0.01*	1-2, 1-3
	İyi	523	523.50				
	Çok iyi	386	560.18				
İletişimsel	Geliştirilmeli	164	389.40	2	44.554	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	487	522.90				
	Çok iyi	392	576.36				
Kültürel	Geliştirilmeli	224	384.73	2	69.032	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	532	535.35				
	Çok iyi	287	604.38				
Toplam		1043					

(\*p<0.05) 1= Geliştirilmeli, 2= İyi, 3=Çok İyi

Tablo 18’de elde edilen bilgilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının dilsel, sosyal, iletişimsel ve kültürel becerilere ilişkin sahip

oldukları düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark belirlenmiştir  $\chi^2_{okuma}$  (sd=2, n=1043)= 75.537; p<0.05;  $\chi^2_{yazma}$  (sd=2, n=1043)= 78.470; p<0.05;  $\chi^2_{konuşma}$  (sd=2, n=1043)= 87.864; p<0.05;  $\chi^2_{dinleme}$  (sd=2, n=1043)= 95.638; p<0.05;  $\chi^2_{kelime\ bilgisi}$  (sd=2, n=1043)= 49.442; p<0.05;  $\chi^2_{dilbilgisi}$  (sd=2, n=1043)= 22.547; p<0.05;  $\chi^2_{sosyal}$  (sd=2, n=1043)= 26.023; p<0.05;  $\chi^2_{iletişimsel}$  (sd=2, n=1043)= 44.554; p<0.05;  $\chi^2_{kültürel}$  (sd=2, n=1043)= 69.032; p<0.05. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testleri konuşma, dilbilgisi ve sosyal becerilerde ‘İyi’ düzeyde olan öğrenciler ile ‘Çok iyi’ düzeyde olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı; ancak ‘Geliştirilmeli’ düzeyindeki öğrenciler ile ‘İyi’ ve ‘Çok İyi’ düzeylerindeki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu bağlamda kendilerini incelenen becerilerde ‘Geliştirilmeli’ düzeyinde gören öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu ve kendilerini ‘İyi’ ve ‘Çok İyi’ düzeylerinde gören öğrencilerin ise yabancı dile yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte konuşma, dilbilgisi ve sosyal beceriler dışındaki tüm becerilerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuç ile incelenen becerilerde kendilerinin ‘Çok İyi’ düzeyde olduğunu düşünen öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu, kendilerini ‘İyi’ düzeyde gören öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve kendilerini ‘Geliştirilmeli’ düzeyinde olarak değerlendiren öğrencilerin ise yabancı dile yönelik tutumlarının en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile öğrencilerin yabancı dile yönelik sahip oldukları tutumların incelenen becerilerdeki düzeylere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

***Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının tercih edilen çalışma türlerine göre analizinden elde edilen bulgular***

Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile İngilizce öğrenmede tercih ettiği çalışma türleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ile ilgili bilgiler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının Tercih Edilen Çalışma Türlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tercih edilen çalışma türleri	Tercih	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Grup	Evet	588	322101.50	547.79	1.186	-3.144	0.01*
	Hayır	455	222344.50	488.67			
Bireysel	Evet	378	209791	555	1.132	-2.668	0.01*
	Hayır	665	334655	503.24			
Görsel	Evet	738	388986	527.08	1.088	-0.847	0.39
	Hayır	305	155460	509.70			
İşitsel	Evet	561	314056.50	559.82	1.140	-4.374	0.01*
	Hayır	482	230389.50	477.99			
Bedensel	Evet	355	178515	502.86	1.153	-1.474	0.14
	Hayır	688	365931	531.88			
Toplam		1043					

(\*p<0.05)

Tablo 19’da elde edilen sonuçlara dayalı olarak, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenirken faydalı buldukları çalışma türlerinden bedensel ve görsel çalışmalar ile öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Katılımcıların Grup ( $U_{grup}=1.186$ ;  $p<0.05$ ), Bireysel ( $U_{bireysel}=1.132$ ;  $p<0.05$ ) ve İşitsel ( $U_{işitsel}=1.140$ ;  $p<0.05$ ) çalışma türlerinde ise istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Grup çalışması için farkın hangi durum lehine olduğunu belirlemek amacı ile sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, farkın “Evet” olarak tercih yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile ‘Grup çalışmalarını’ tercih eden öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bireysel çalışma için farkın hangi durum lehine olduğunu belirlemek amacı ile sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, farkın “Evet” olarak tercih yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile ‘Bireysel çalışmaları’ tercih eden öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İşitsel çalışma türü için farkın hangi durum lehine olduğunu belirlemek amacı ile sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, farkın “Evet” olarak tercih yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile ‘İşitsel

çalışmaları' tercih eden öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

***Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının İngilizceyi ders dışında kullanma durumuna göre analizinden elde edilen bulgular***

Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile İngilizceyi ders dışında kullanma durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ile ilgili bilgiler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumlarının İngilizceyi Ders Dışında Kullanma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İngilizceyi ders dışında kullanma	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Evet	411	288397	701.70	5.602	-15.537	0.01*
Hayır	632	256049	405.14			
Toplam	1043					

(\*p<0.05)

Tablo 20'de sunulan sonuçlara dayalı olarak, İngilizceyi ders dışında kullanan ve kullanmayan öğrencilerin sahip oldukları yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (U=5.602; p<0.05). İngilizceyi ders dışında kullanma için farkın hangi durum lehine olduğunu belirlemek amacı ile sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, farkın "Evet" diyenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile İngilizceyi ders dışında kullanan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının ders dışında kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt amacı '9. sınıf öğrencilerinin bütüncül öğrenme eğilimleri nasıldır?' biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bütüncül öğrenmede sahip oldukları eğilimler, bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları bütüncül öğrenme eğilimleri cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, bazı beceriler (dilsel beceriler, sosyal beceriler,



iletişimsel beceriler, kültürel beceriler), öğrenmede tercih edilen çalışma türleri ve İngilizcenin ders dışında kullanılma durumu değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları bütüncül öğrenme eğilimlerinin değişkenlere göre incelenmesinden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

### **Bütüncül öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin, 9. sınıf öğrencilerinin bütüncül öğrenme eğilimlerinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerden nicel veri toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen KSZ analizi sonunda ulaşılan verinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KSZ= 4.335;  $p < 0.05$ ). Bu nedenle elde edilen nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin bütüncül öğrenme eğilimleri ile cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, bazı beceriler (dilsel beceriler, sosyal beceriler, iletişimsel beceriler, kültürel beceriler), öğrenmede tercih edilen çalışma türleri ve İngilizcenin ders dışında kullanılma durumu değişkenleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu nonparametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile belirlenmiştir.

### ***Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre analizinden elde edilen bulgular***

9. sınıf öğrencilerinin bütüncül öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U sonuçları ile ilgili bilgiler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Kız	543	284663.500	524.24	134532.500	-0.252	0.80
Erkek	500	259782.500	519.56			
Toplam	1043					

( $p < 0.05$ )

Tablo 21'deki bilgiler incelendiğinde, 9. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları bütüncül öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $U=134532.500$ ;  $p>0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ölçekten alınan puan düşükse bütüncül öğrenme eğilim düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmasına dayalı olarak erkek öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu; fakat bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre analizinden elde edilen bulgular***

9. sınıf öğrencilerinin bütüncül öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türlerine dayalı olarak Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

**Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türlerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Okul türleri	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
Fen ve sosyal bilimler lisesi	167	526.44	3	4.451	0.21	-
İmam hatip lisesi	247	490.40				
Mesleki teknik anadolu lisesi	328	543.43				
Anadolu Lisesi	301	522.12				
Toplam	1043					

( $p<0.05$ ) 1=Fen ve sosyal bilimler lisesi, 2=İmam hatip lisesi, 3=Mesleki teknik anadolu lisesi, 4=Anadolu lisesi

Tablo 22'deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark belirlenmemiştir  $\chi^2$  ( $sd=3$ ,  $n=1043$ )= 4.451;  $p>0.05$ . Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İmam hatip lisesi türünde öğrenim gören öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve sırasıyla anadolu lisesi fen ve sosyal bilimler lisesi ve meslek lisesi türündeki okulların takip ettiği

görülmektedir. Öte yandan, okul türlerinin sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin sahip oldukları bütüncül öğrenme eğilimlerinin okul türüne göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

***Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin bazı becerilere göre analizinden elde edilen bulgular***

9. sınıf öğrencilerin dilsel beceriler, sosyal beceriler, iletişimsel beceriler ve kültürel becerilere göre öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin Kruskal-Wallis testi sonuçlarına Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Dilsel Beceriler, Sosyal Beceriler, İletişimsel Beceriler ve Kültürel Becerilere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Beceriler	Düzyey	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
Okuma	Geliştirilmeli	94	616.18	2	29.565	0.01*	1-2,1-3, 2-3
	İyi	560	548.40				
	Çok iyi	389	461.24				
Yazma	Geliştirilmeli	135	647.40	2	39.482	0.01*	1-2,1-3, 2-3
	İyi	463	537.69				
	Çok iyi	445	467.63				
Konuşma	Geliştirilmeli	199	655.06	2	59.935	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	466	522.22				
	Çok iyi	378	451.68				
Dinleme	Geliştirilmeli	163	708.21	2	83.504	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	447	517.45				
	Çok iyi	433	456.60				
Kelime bilgisi	Geliştirilmeli	180	615.11	2	32.538	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	608	525.08				
	Çok iyi	255	448.93				
Dilbilgisi	Geliştirilmeli	191	609.39	2	29.168	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	576	524.13				
	Çok iyi	276	457.09				
Sosyal	Geliştirilmeli	134	680.45	2	68.760	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	523	542.10				
	Çok iyi	386	439.76				
İletişimsel	Geliştirilmeli	164	651.68	2	54.696	0.01*	1-2, 1-3, 2-3
	İyi	487	536.52				
	Çok iyi	392	449.70				
Kültürel	Geliştirilmeli	224	661.84				

İyi	532	518.10	2	81.907	0.01*	1-2, 1-3,
Çok iyi	287	420.08				2-3
Toplam	1043					

(\*p<0.05) 1= Geliştirilmeli, 2= İyi, 3= Çok İyi

Tablo 23'teki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin dilsel, sosyal, iletişimsel ve kültürel becerilere ilişkin sahip oldukları düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark belirlenmiştir  $\chi^2_{okuma}$  (sd=2, n=1043)= 29.565; p<0.05;  $\chi^2_{yazma}$  (sd=2, n=1043)= 39.482; p<0.05;  $\chi^2_{konuşma}$  (sd=2, n=1043)= 59.935; p<0.05;  $\chi^2_{dinleme}$  (sd=2, n=1043)= 83.504; p<0.05;  $\chi^2_{kelime\ bilgisi}$  (sd=2, n=1043)= 32.538; p<0.05;  $\chi^2_{dilbilgisi}$  (sd=2, n=1043)= 29.168; p<0.05;  $\chi^2_{sosyal}$  (sd=2, n=1043)= 68.760; p<0.05;  $\chi^2_{iletişimsel}$  (sd=2, n=1043)= 54.569; p<0.05;  $\chi^2_{kültürel}$  (sd=2, n=1043)= 81.907; p<0.05. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İncelenen her bir beceride kendilerinin 'Çok İyi' düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin en yüksek olduğu; becerilerde 'Geliştirilmeli' düzeyinde olduğunu belirten öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin en düşük düzeyde olduğu ve becerilerde 'İyi' düzeyde olan öğrencilerin ise orta düzeyde bütüncül öğrenme eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin sahip oldukları bütüncül öğrenme eğilimlerinin incelenen becerilerdeki düzeylere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

***Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin tercih edilen çalışma türlerine göre analizinden elde edilen bulgular***

Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimleri ile İngilizceyi öğrenirken tercih ettiği çalışma türleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ile ilgili bilgiler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin Tercih Edilen Çalışma Türlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tercih edilen çalışma türleri	Tercih	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Grup	Evet	588	300360.500	510.82	127194.500	-1.369	0.17
	Hayır	455	244085.500	536.45			
Bireysel	Evet	378	202442	535.56	120559	-1.101	0.27
	Hayır	665	342004	514.26			
Görsel	Evet	738	3840.98	520.46	111407	-0.258	0.79
	Hayır	305	160348	525.73			
İşitsel	Evet	561	296471	528.47	131572	-0.751	0.45
	Hayır	482	247975	514.47			
Bedensel	Evet	355	192974	543.59	114456	-1.670	0.09
	Hayır	688	351472	510.86			
Toplam		1043					

(p<0.05)

Tablo 24’te elde edilen sonuçlara dayalı olarak, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenirken faydalı buldukları çalışma türlerinden grup, bireysel, görsel, işitsel ve bedensel çalışma tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç ile öğrencilerin sahip oldukları bütüncül öğrenme eğilimlerinin tercih ettikleri çalışma türlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

***Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin İngilizceyi ders dışında kullanma durumuna göre analizinden elde edilen bulgular***

Öğrencilerin bütüncül öğrenme eğilimleri ile İngilizceyi ders dışında kullanma durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ile ilgili bilgiler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bütüncül Öğrenme Eğilimlerinin İngilizceyi Ders Dışında Kullanma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İngilizceyi ders dışında kullanma	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Evet	411	196588.500	478.32	111922.500	-3.793	0.01*
Hayır	632	347857.500	550.41			
Toplam	1043					

(\*p<0.05)

Tablo 25’te ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, İngilizceyi ders dışında kullanan ve kullanmayan öğrencilerin sahip oldukları bütüncül öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (U=111922.500; p<0.05). İngilizceyi ders dışında kullanma için farkın hangi durum lehine olduğunu belirlemek amacı ile sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, farkın “Evet” diyenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile İngilizceyi ders dışında kullanan öğrencilerin ders dışında kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bütüncül öğrenme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt amacı ‘Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim eğilimleri nasıldır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin baskın oldukları öğretim eğilimleri, öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda belirlenmiştir. Öğretmenlerin baskın oldukları öğretim eğilimleri belirlenmiş ve tercih edilen öğretim eğilimleri cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim eğilimlerinin değişkenlere göre incelenmesinden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

#### **Öğretim eğilimleri derecelendirme anahtarından elde edilen bulgular**

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin olarak ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim eğilimlerinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerden nicel veri toplanmıştır. Veriler

sıralamaya dayalı veri toplama aracıyla toplandığı için değişkenlere ilişkin analizlerde nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel öğretim eğilimlerini tercih sıralamalarına göre hesaplama yapılarak araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarının yüzde ve frekans değerlerine Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Baskın Oldukları Öğretim Eğilimlerinin Yüzde Frekans Değerleri

	Frekans	Yüzde
Aktarımsal	35	20
İşlemsel	106	59
Dönüşümsel	38	21
Toplam	179	

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yarısından fazlası (% 59’u) işlemsel öğretim eğilimini tercih etmektedir. Sırayla dönüşümsel (% 21) ve aktarımsal (% 20) öğretim eğiliminin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla işlemsel öğretim eğilimini tercih ettikleri söylenebilir.

### ***Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin cinsiyete göre analizinden elde edilen bulgular***

Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Öğretim Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet		Aktarımsal	İşlemsel	Dönüşümsel	Toplam
Kadın	Gözlenen	24	66	26	116
	Beklenen	22.7	68.7	24.6	
	Fark	1.3	-2.7	1.4	
Erkek	Gözlenen	11	40	12	63
	Beklenen	12.3	37.3	13.4	
	Fark	-1.3	2.7	-1.4	
Toplam		35	106	38	179

$$\chi^2 = 0.736 \quad p = 0.69$$

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretimsel eğiliminin cinsiyete göre istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $\chi^2=0.736$ ;  $p>0.05$ ). Beklenen ve gözlenen değer arasındaki fark incelendiğinde, kadın öğretmenlerde en çok farkın işlemsel öğretim eğiliminde görüldüğü tespit edilmiştir. Belirlenen fark ile beklenenden daha az kişinin işlemsel öğretim eğilimini benimsedikleri görülmüştür. Diğer taraftan kadın öğretmenlerde beklenenden daha çok kişinin dönüşümsel öğretim eğilimini ve aktarımsal öğretim eğilimini benimsedikleri görülmüştür. Erkek öğretmenlerde ise en çok farkın işlemsel öğretim eğiliminde görüldüğü tespit edilmiştir. Belirlenen fark ile daha çok kişinin beklenen değerden işlemsel öğretim yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Diğer taraftan, sırayla dönüşümsel ve aktarımsal öğretim yaklaşımlarını beklenen değerden daha az kişinin tercih ettikleri görülmektedir.

***Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin mesleki kıdeme göre analizinden elde edilen bulgular***

Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

**Öğretmenlerin Öğretim Eğilimlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları**

Kıdem		Aktarımsal	İşlemsel	Dönüşümsel	Toplam
6-11 yıl	Gözlenen	10	39	16	65
	Beklenen	12.7	38.5	13.8	
	Fark	-2.7	0.5	2.2	
12- 17 yıl	Gözlenen	14	44	15	73
	Beklenen	14.3	43.2	15.5	
	Fark	-0.3	0.8	-0.5	
18 ve üzeri	Gözlenen	11	23	7	41
	Beklenen	8	24.3	8.7	
	Fark	3	-1.3	-1.7	
Toplam		35	106	38	179

$\chi^2=2.482$   $p=0.64$  1= 6-11 yıl, 2= 12- 17 yıl, 3= 18 ve üzeri

Analiz sonucunda beklenen değerın 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20’sini aştığı (%33.3 olduğu) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların doğru bir şekilde yorumlanması amacıyla, 1-5 kıdem yılı aralığındaki verinin 6-11 kıdem yılı aralığındaki veri ile birleştirilmesinin uygun olacağı



öngörülmüştür. 1-5 kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerin verisinin 6-11 kıdem yılı aralığındaki öğretmen verisine aktarılması sonucunda, kay-kare testi tekrar yapılmış ve tabloda görülen analiz sonuçlarına ulaşılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretimsel eğilimin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $\chi^2=2.482$ ;  $p>0.05$ ). Beklenen ve gözlenen değer arasındaki fark incelendiğinde, 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde en çok farkın aktarımsal öğretim eğiliminde görüldüğü tespit edilmiştir. Belirlenen bu fark ile 6-11 kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerde beklenenden daha az kişinin aktarımsal öğretim eğilimini tercih ettikleri görülmüştür. Öte yandan, beklenenden daha çok kişinin sırasıyla dönüşümsel öğretim eğilim ve işlemsel öğretim eğilimini tercih ettikleri belirlenmiştir. 12-17 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde en çok farkın işlemsel öğretim eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen bu fark ile 12-17 kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerde beklenen değerden daha çok kişinin işlemsel öğretim eğilimini tercih ettiği görülmüştür. Öte yandan, beklenen değerden daha az kişinin sırasıyla dönüşümsel ve aktarımsal öğretim eğilimini tercih ettikleri görülmüştür. 18 ve üzeri kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerde ise en çok fark aktarımsal öğretim eğiliminde görülmüştür. Belirlenen bu fark ile beklenen değerden daha çok kişinin aktarımsal öğretim eğilimini tercih ettiği görülmüştür. Diğer yandan, beklenen değerden daha az kişinin sırasıyla dönüşümsel ve aktarımsal öğretim eğilimini tercih ettikleri belirlenmiştir.

***Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin okul türüne göre analizinden elde edilen bulgular***

Öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29

## Öğretmenlerin Öğretim Eğilimlerinin Okul Türüne Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Okul türü		Aktarımsal	İşlemsel	Dönüşümsel	Toplam
Fen ve sosyal bilimler lisesi	Gözlenen	4	4	8	16
	Beklenen	3.1	9.5	3.4	
	Fark	0.9	-5.5	4.6	
İmam hatip lisesi	Gözlenen	4	17	2	23
	Beklenen	4.5	13.6	4.9	
	Fark	-0.5	3.4	-2.9	
Mesleki teknik anadolu lisesi	Gözlenen	12	42	12	66
	Beklenen	12.9	39.1	14	
	Fark	-0.9	2.9	-2	
Anadolu lisesi	Gözlenen	15	43	16	74
	Beklenen	14.5	43.8	15.7	
	Fark	0.5	-0.8	0.3	
Toplam		35	106	38	179

$\chi^2=12.018$   $p=0.05$  1= Fen ve sosyal bilimler lisesi, 2= İmam hatip lisesi, 3= Mesleki teknik anadolu lisesi, 4= Anadolu lisesi

Analiz sonucunda beklenen değerin 5'ten küçük olan 4 gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (% 33.3 olduğu) görüldüğünden ve okul türlerinin birleştirilmesinin araştırmada yapılacak çıkarımları daraltacağından dolayı, anlamlılık testinin yorumlanmasında Fisher Exact Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tablo 29'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretimsel eğilimin okul türüne göre istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $\chi^2=12.018$ ;  $p<0.05$ ). Bu farkın hangi okul türünün lehine olduğunu belirlemek amacıyla elde edilen 'Fark' değerleri incelendiğinde, fen ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmen grubunda en çok farkın işlemsel öğretim yaklaşımında olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen bu fark ile fen ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerde beklenen değerden daha az kişinin işlemsel öğretim eğilimini tercih ettikleri görülmüştür. Öte yandan, beklenen değerden daha çok kişinin sırasıyla dönüşümsel ve aktarımsal öğretim eğilimini tercih ettikleri belirlenmiştir. İmam hatip lisesinde görev yapan öğretmen grubunda en çok farkın işlemsel öğretim eğiliminde görüldüğü tespit edilmiştir. Belirlenen bu fark ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerde beklenenden daha çok kişinin işlemsel öğretim eğilimini tercih ettiği görülmüştür. Diğer taraftan, beklenen değerden daha az kişinin sırasıyla dönüşümsel ve aktarımsal öğretim eğilimini tercih ettikleri görülmüştür. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerde en çok farkın işlemsel öğretim yaklaşımında olduğu görülmüştür.

Belirlenen fark ile meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerde beklenenden daha çok kişinin işlemsel öğretim eğilimini tercih ettiği görülmüştür. Öte yandan, beklenen değerden daha az kişinin sırasıyla dönüşümsel ve aktarımsal öğretim eğilimini tercih ettikleri görülmüştür. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmen grubunda en çok farkın işlemsel öğretim yaklaşımında olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen bu fark ile anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerde beklenen değerden daha az kişinin işlemsel öğretim eğilimini tercih ettikleri görülmüştür. Öte yandan, beklenen değerden daha çok kişinin sırasıyla aktarımsal ve dönüşümsel öğretim eğilimini tercih ettikleri belirlenmiştir.

## **Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Modernizmin etkisi altında birbirinden kopmuş, ağırlıklı olarak belli bir alanda yoğunlaştırılmış, kendisi ve çevresiyle bütünleşik bir ilişki içinde olmayan bireylerin gittikçe artan bir şekilde toplumu oluşturduğu görülmüş ve bunun sonucunda bireylerin nasıl bütüncül olarak yetiştirileceği konusu tartışılmıştır. Bütüncül eğitim özellikle son yıllarda eğitimcilerin odağı olmuş ve pek çok ülkede eğitim programlarına yansıtılmaya başlamıştır. Türkiye bağlamındaki mevcut eğitimde bütüncül eğitimin nasıl yansıdığına değerlendirilmesinin araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmüştür. İlgili alanyazında bütüncül eğitim konusu üzerine oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı (Gültekin, Merç ve Ciğerci, 2012; Gültekin, Ciğerci ve Merç 2013; Özdaş, Batdı ve Akpınar, 2014) görülmüştür. Bununla birlikte, yabancı dil eğitiminin bütüncül eğitim açısından değerlendirildiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşmada birtakım sorunlar yaşandığı alanyazında yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Bağçeci, 2004; Anbarlı Kırkız, 2010; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012; Paker, 2012; TEPAV, 2014; Can ve Işık-Can 2014). Yabancı dil eğitimimizde baskın olan mekanik eğitim anlayışının dilin bütünlüğünü kaybetmesine yol açtığı söylenebilir. Bu bağlamda mevcut yabancı dil eğitiminde bütüncül eğitimin değerlendirilmesi, ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada Türkiye-Denizli bağlamındaki ortaöğretim düzeyinde yürütülen yabancı dil eğitiminin bütüncül eğitim açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme süreci, Provus’un fark değerlendirme modelinin program tasarısı basamağı ile sınırlandırılmıştır. Fark değerlendirme modeline dayalı olarak mevcut ve ideal İngilizce öğretim programı arasındaki farklar ortaya çıkarılmıştır. Mevcut İngilizce öğretim programında yaşanan aksaklıklar, hissedilen ihtiyaç alanları ve ideal programa ilişkin oluşturulan beklentiler alanyazın bağlamında tartışılarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında program paydaşları olarak ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri ve 9. sınıf öğrencilerinden nitel ve nicel olmak üzere çoklu veri toplanmıştır. Çoklu veri kaynaklarından çoklu yöntemler aracılığıyla toplanan veriler, ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen yabancı dil eğitiminde bütüncül öğretme/öğrenme sürecine nasıl yer

verildiğinin değerlendirilmesine ilişkin zengin bulgulara ulaşma imkânı sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar alanyazın bağlamında sunulmuştur.

*Araştırmada sınıflarda uygulanan İngilizce öğretme/öğrenme sürecinin, kullanılan öğretim materyallerinin ve uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının bütüncül eğitim ilkelerine göre uygunluğunun değerlendirilmesi sonucunda, mekanik bir eğitim anlayışının hâkim olduğu görülmüştür.* Hossain ve Karim (2013), modernizmle birlikte mekanik anlayışın etkili olduğunu ve mekanik sistem içinde bireylerin özgür olamadıklarını; hatta sistemin birer kurbanı olduklarını belirtmişler. Modern dünyanın beraberinde getirmiş olduğu mekanik sistemin, eğitim sürecinde de belirgin izler bıraktığı söylenebilir. *Araştırmada mekanik eğitim sisteminin etkisi altında öğrenenlerin İngilizceyi daha çok yapısal açıdan öğrendikleri, biçimsel kullanımın öncelendiği, dilsel kurallar bağlamında kullanılabilirdiği sonucuna ulaşılmıştır.* Mevcut eğitim sisteminde yaşanan bu durumun, öğrenenlerin İngilizceyi gerçek anlamda öğrenememelerine, İngilizce öğrenmekten zevk alamamalarına, okulu ve öğrenmeyi eğlenceli bulmamalarına neden olduğu söylenebilir. Benzer şekilde alanyazında lise öğrencilerinin okulda aynı şeyleri görmekten sıkıldıkları, öğrendiklerinin sahip oldukları yeteneklerle ilgili olmayışı ve öğrenilen bilginin teorik düzeyde kalması sonucunda öğrencilerin okuldan sıkıldıkları belirtilmiştir (Bridgeland ve diğerleri, 2010). Amrein ve Berliner (2003) ise, eğitimde standartlaşma hareketi ile yapısal düzeyde alıştırmalara verilen önemin ve programların sınırlandırılmasının, öğrenenlerin öğrenme derinliğini fazlasıyla etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, mekanik eğitim anlayışının öğrenenlerin standart kalıplar içerisinde sıkıştırılmalarına ve düşünce yapılarının standartlaştırılmasına yol açacağı iddia edilebilir. Bu duruma paralel olarak Rubin ve Kazanjian (2011), öğrenenlerin mekanik eğitim sistemi içinde birbirleriyle bağlantılı olmayan beceriler kazandıklarını ve sistem sonucunda mekanik otomatonu sorgulamayan, sistemle uyumlu bireyler olarak yetiştirildiklerini vurgulamışlardır. *Bütüncül eğitim açısından mevcut İngilizce öğretme/öğrenme sürecinin ağırlıklı olarak standart öğretimi temele almasının kapsayıcılık ve denge ilkelerine aykırı olduğu ve öğrenenlerin ağırlıklı olarak aktarımsal öğretim yöntemiyle öğrenmelerine olanak tanınması durumu, mevcut İngilizce öğretme/öğrenme sürecinde bütüncül eğitimin benimsenmediğini göstermektedir.* Bütüncül eğitimde sadece belirli bir yaklaşımdan yararlanılırsa, bireylerin zihin-vücut-kalp arasında bağlantı kurulamaz ve tüm öğrencilere ulaşmak için öğretimde pek çok açıdan denge ilkesine hassasiyet

gösterilmesi ve kapsayıcı bir şekilde öğretim yaklaşımlarından yararlanılması gereklidir (Miller, 2007; Miller, 2010).

*Araştırmada öğrencilerin değersizleştirildiği ve olumsuz bir sınıf atmosferinin var olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin fikirlerine değer verilmediği, aşağılandıkları, notla ve ceza ile tehdit edildikleri bir sınıf atmosferinde öğrencilerin derse olan ilgilerini, bağlarını koparmaları ve potansiyellerini geliştirememeleri olağandır. Olumlu ya da olumsuz sınıf ikliminin var olması, öğrenenleri derse çekmekte ve başarılı olmalarında önemli bir etken olabilir. Alanyazında Reyes ve diğerleri (2012), sınıf ikliminin samimi, saygıya dayalı ve duygusal açıdan destekleyici ilişkiler temelinde oluşturulması sonucunda öğrenenlerin öğrenmeye olan ilgilerinin arttığını, öğrenme süreciyle bağ oluşturduklarını ve akademik olarak da başarılı olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte Range, Carnes-Holt ve Bruce (2013), lise öğrencilerinin duygusal ve akademik yönlerden ihtiyaçlarının olduğu, öğretmenlerin bu ihtiyaçlara dönük sevgiye dayalı bir öğrenme ortamı oluşturması gerektiği ve öğrenenleri öğrenmeye çeken sınıf ikliminin oluşturulması sonucunda öğrenenlerin başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, sınıf içinde alınan kararlarda öğrenci görüşlerine yer verilmemiş olması ve otorite olarak öğretmenin gösterildiği bir anlayışın hâkim olmasıdır. Bu sonuç ile mevcut öğretme/öğrenme sürecinde demokratik anlayışın benimsenmediği, etkili bir öğretme/öğrenme sürecinin gerçekleşmediği ve bütüncül eğitime aykırı bir durum yaşandığı söylenebilir. Alanyazında benzer şekilde, Afrika'daki öğretmenlerin sınıfta alınan önemli kararlarda öğrenci görüşlerine değer vermedikleri, öğretme/öğrenme etkinliklerinin demokratik olmayan sınıf ortamlarında gerçekleştirildiği ve demokratik olmayan uygulamaların öğrenenlerin gelişim ve başarısını olumsuz yönde etkilediği, dolayısıyla etkili bir öğretme/öğrenme sürecinin gerçekleştirilmemesine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Duze, 2011). Bununla birlikte, Roux (2009), bütüncül eğitimde programa dair alınan kararlarda tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen) görüşlerine yer verilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Küçük ölçekli bir toplum olarak düşünülebilen sınıfın önemli bir üyesi olan öğrencilerin birey olarak alınan kararlarda yer almaması ile öğrencilerin sınıfla bütünlüğü gerçekleştirememesine ve okula ilişkin aidiyet duygusu besleyememesine yol açmış olabilir. Alanyazında benzer şekilde, okul kapsamında toplum olma bilincinin oluşturulmasında öğrenenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, kuralların oluşturulmasında yer aldıkları ve öğretmenlerin*

adil olduklarının algılandığı demokratik okul uygulamalarının önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vieno ve diğerleri, 2005). Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenenlere birey olarak davranmamaları ve öğrenenlerin değerli olduklarını hissetmemiş olmaları, genelde öğrenmeye özelde ise İngilizce öğrenmeye yönelik sahip olabilecekleri olumlu inançların kırılmasına ve okulla olumsuz bir bağ kurmalarına yol açmış olabilir. Bu duruma paralel olarak Ahmad ve diğerleri (2014), öğrenenlerin düşüncelerini paylaştıkları ve görüşmelerde yer aldıkları demokratik sınıf ortamında öğrenme motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

*Araştırmada derse geçmeden önce derse hazırlık sürecinin gerçekleştirilmesi ve sınıfın birlikte yaptığı, hayal kurmayı sağlayan etkinliklerin yapılması durumlarında öğrenenlerin derse karşı ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.* Bu sonuç ile derse doğrudan başlamak yerine derse geçmeden önce öğrenenlerle etkileşim içinde olduğunda, onlara ilgilenildikleri hissettirildiğinde, öğrenenlerin arkadaşlarıyla birlikte ve hayal güçlerine dayalı etkinlikler yaptıklarında İngilizce öğrenmekten keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Alanyazında Akther (2014), derse geçmeden önce yapılan hazırlık etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu kıldığını ve olumlu öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca hazırlık etkinliklerinin öğrenenlerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlayacağı ve derse ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak, Da Luz (2015), öğretmen ve öğrenci arasında kurulan olumlu etkileşimin, öğretmenin derste yararlandığı yöntem ve stratejilerin öğrenenlerin öğrenmeye ve okula yönelik motivasyonlarını arttırdığı ve derse ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Birdsell (2013) ise, İngilizce öğrenme sürecinde yaratıcılığı geliştiren etkinliklerle öğrenenlerin içsel motivasyonu arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir. Bu durumda sınıfın işbirliği içinde çalışarak ortaya bir ürün koyduğu etkinliklerin, yaratıcı düşüncelerine katkı sağlayan uygulamaların ve derse hazırlık aşamasının gerçekleştirilmesinin yabancı dil öğrenme sürecine olumlu etki yaptığı ve bütüncül eğitim açısından gerekli uygulamalar oldukları söylenebilir. Charles (2012), yabancı dil öğrenme sürecinde bütüncül eğitimin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin birlikte çalışmalarına olanak tanıyan işbirliğine dayalı yapılan etkinliklerin öğrenenlerin birbirlerinden öğrenmelerine, motivasyonlarının artmasına, güvende hissetmelerine ve dil özerkliği kazanmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Ferguson-Patrick (2012), işbirliğine dayalı öğrenmenin sınıfın tümünün dahil edildiği demokratik ve kapsayıcı bir uygulama

özelliği taşıdığını, öğrenenlerin bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan çevrelenmesi ile öğrenme sürecine önemli katkı sağladığını bulmuştur.

*Araştırmada değerlendirilen farklı okul türlerinin her birinde özellikle fiziki açıdan bir standardizasyon sağlandığı anlaşılmıştır.* Öğrencilerin sınıfta oturma düzenlerinin, sınıfa ait eşyaların konumunun aynı olması itibariyle sınıflarda bağlamsal olarak kendilerine özgü herhangi bir çeşitliliğe yer verilmediği, İngilizce öğrenme sürecinde esnekliğin sağlanamadığı ve zihinlerde oluşturulan standartlaşmanın fiziki boyuta da yansıtıldığı söylenebilir. Higgins ve diğerleri (2005), okul ortamında fiziki unsurların öğretmen ve öğrenci üzerinde fark edilebilir bir etki bıraktığını belirtmiştir. Oysa Guardino ve Fullerton'un (2010) yaptıkları araştırmada, sınıfın fiziki koşulları öğrenenlerin yararına göre düzenlendiğinde hem akademik anlamda öğrenenlerin başarılı olduğu hem de davranışsal bozuklukların azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, bütüncül eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlere göre, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlere gereken esnekliği sağlamak için sınıfın fiziki yapısını geleneksellikten kurtarmak ve öğrenenlerin grup çalışmaları yapmalarına olanak tanıyacak şekilde oturma düzenini tasarlamak gereklidir (Charles, 2012).

*Araştırmada incelenen okullarda İngilizceye ait herhangi bir yaşam alanının oluşturulmadığına ve İngilizceye dair ürünlerin sergilenmediğine dayalı olarak yabancı dil öğrenme sürecinin öğrenme ortamıyla bütünleştirilmediği öne sürülebilir.* Okullarda İngilizce öğrenme sürecini çevreleyen mevcut durum ülkemizde zaten ikinci dil olarak kullanılmayan; ancak yıllardır öğretilmeye çalışılan İngilizce dilinin öğrenenler açısından soyut düzeyde bırakıldığını ve İngilizce ile herhangi bir entegrasyonun sağlanmadığını göstermektedir. Küzeci (2015)'nin aktardığına göre, yabancı dilin öğrenilmesi için en iyi ortam o yabancı dilin kullanıldığı ülkedir. İngilizceyi okul dışında kullanma imkânını bulamayan öğrenenlerin okul sınırlarında İngilizce ile entegrasyonun sağlandığı ortamı bulamadığı zaman, öğrendikleri dilin daha teorik düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu duruma benzer şekilde Can ve Işık-Can (2014), Türkiye'de daha çok teorik ve ezbere dayalı bir eğitim anlayışından dolayı öğrenenlerin yabancı dili günlük yaşamlarında etkili olarak kullanamadıkları, yabancı dil öğretiminin uygulamaya dönük olmadığı ve öğrenenlerin yabancı dili günlük yaşamda kullanabilmelerine yardımcı olamadığı sonucuna ulaşmışlardır. *Araştırmada özellikle mesleki teknik ve anadolu lisesi türündeki okulda İngilizce kulübünün sadece ürün olarak sergilediği fiiller listesi, İngilizce öğretme/öğrenme sürecinde mekanik bir*



*anlayışın hâkim olduğunu ve dilin daha çok yapısal sınırlarda öğretildiğini yansıtmaktadır. Araştırmada incelenen okulların donanımsal açıdan şartlarının iyileştirilmesine karşın, özellikle imam hatip ve mesleki teknik anadolu liselerinde yaşanan teknik aksaklıklar yüzünden etkileşimli tahta olanağından yararlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğrenme sürecinde etkileşimli tahtaların kullanılmaması nedeniyle öğrenenler özellikle dinleme becerisinde eksiklik yaşamaktadırlar. Oysa yabancı dil öğrenirken dilsel becerilerin tümüne hitap eden görsel, işitsel, dokunsal etkinliklerin yaptırılması, dilin bütünselliğini korumak adına gereklidir. Bu duruma ilişkin Charles (2012), yabancı dil öğretiminde teknolojik desteklerin ‘mekanik’ öğretim anlayışının monotonluğunu gidermede daha faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Moghadam ve Adel (2011) ise yabancı dilin bütünlüğünü korumak için öğretme- öğrenme ortamını gerçeğe yakın kurgulamanın ve bütünlük dil kullanımına uygun etkinliklerin yapılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Manny-Ikan ve Dagan (2011), etkileşimli tahtaların öğrenenlerin öğrenme stillerine (görsel, işitsel gibi) hitap edebilecek donanımda olduğunu ve öğrenenlerin öğrenmeye güdülenmelerini sağladığını belirtmiştir. Duran ve Cruz (2011), etkileşimli tahtaların öğretmenlere çok çeşitli etkinlikleri uygulama fırsatı tanıdığı ve oluşturulan çeşitliliğin öğrenme sürecine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada incelenen okul türleri arasında fen ve sosyal bilimler lisesi, imam hatip anadolu lisesi ve genel anadolu lisesi türündeki okullarda öğrenenleri çevreleyen eğitim ortamının mesleki teknik anadolu okulundan farklı olduğu anlaşılmıştır. Fen ve sosyal bilimler lisesi ve genel anadolu lisesi okullarında atık malzemeler için geri dönüşüm kutularının bulunması, imam hatip lisesinin koridorlarında bitkilerin yetiştirilmesi ve özellikle fen lisesi okul kantininde meyve ve kuruyemiş gibi sağlıklı yiyeceklerin satılması ile bu okul türlerinde öğrenenlerin çevre ve bedenle bağlantı kurmalarına olanak tanındığı söylenebilir. Alanyazında öğrenenlerin hızla değişen dünyanın birer vatandaşı olarak yetiştirilmelerini sağlamak için sağlıklı yaşam, sanat eğitimi, çevre eğitimi, küresel eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi gibi pek çok alana odaklanmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Neves, 2009). Charles (2012), bütüncül eğitimin uygulandığı okullarda öğretmenlerin yabancı dil öğretimine çevre ve doğa temalarını dâhil ettiğini gözlemlediğini belirtmiştir. Çimen ve Yılmaz (2014) ise, çevre eğitimine yönelik öğretim etkinlikleri planlanırken dönüşümsel öğrenme kuramına yönelik uygulamalara yer verilmesi, geri dönüşüm bilincinin oluşturulmasında geri dönüşüm gezilerinin yapılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada incelenen okul türleri*

arasında sadece mesleki teknik ve anadolu lisesi okul türünde sınıfların kirletildiği, duvarlara ve sıralara zarar verildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, meslek lisesi öğrenci profiline ve eğitim niteliğine ilişkin toplumda oluşturulan olumsuz algı ile öğrencilerin kendilerine ve okullarına saygılarının olmadığı, okula karşı aidiyet duygusu besleyemedikleri şeklinde açıklanabilir. Alanyazında öğrenenlerin başarı ve güdülenme düzeylerinin farklılaştığı ve sosyal desteğe en fazla gereksinim duyan meslek lisesi öğrencilerinin geleceğe daha umutla bakabilecekleri eğitim olanaklarının acil olarak sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Altinkurt (2008), meslek lisesi öğrencilerinin derse devamsızlık yapmalarında okulu sevmemeleri, okulu bitince iş bulacaklarına inanmamaları gibi sebeplerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Araştırmada değerlendirilen 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında bilişsel, bedensel, duyuşsal ve ahlaki yönden iyi yetişmiş bireylere olan ihtiyacın vurgulanmış olması, Türk eğitim sisteminin nihai amacının bütün yönleriyle gelişmiş bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Genel amaçlarda bireylerin bütüncül olarak yetiştirilmesine odaklanılmasına karşın, İngilizce dersi öğretim programında yer verilen kazanımlara bütüncül eğitim anlayışının yansıtılmadığı belirlenmiştir.* Elde edilen sonuca benzer şekilde Seet ve Chang (2008), bütüncül eğitim anlayışında genel hedeflerin oluşturulmasına karşın ikinci yabancı dil öğretme/öğrenme sürecinde bütüncül eğitimin tam olarak yerleştirilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, Türkiye’deki ilköğretim programlarının doğası gereği sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programının holistik eğitimin temel ilkelerini yoğun olarak, Türkçe ile fen ve teknoloji öğretim programlarının ise yeterince yansıttığı, matematik öğretim programının ise diğer programlara göre daha az yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır (Gültekin, Merç ve Ciğerci, 2012). *Araştırmada değerlendirilen mevcut 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre dağılımının bütüncül eğitimin denge ilkesi açısından aykırı olduğu anlaşılmıştır.* Programda özellikle bilişsel alana fazlasıyla odaklanılmış olması, öğrenenlerin daha çok bilişsel gelişmelerinin ön plana alınması ile açıklanabilir. Nitekim, programda duyuşsal ve psikomotor alanlarda kazanımlara oldukça az yer verilmesi öğrenenlerin bedensel ve ruhsal açıdan geliştirilmelerine gereken önemin verilmediği ve bireyin biliş-beden-ruh bağlantısındaki bütünlüğünün zedelendiği iddia edilebilir. Alanyazında yabancı dil öğrenmeye ilişkin bütüncül eğitim programlarının

bireyin beden-zihin-ruh noktasında bütün olarak gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir (Charles, 2012; Singireddy, 2014). Çünkü, öğretim programlarında yer alan kazanımların bireyin zihinsel gelişimini destekleyen biliş alanı, duygusal gelişimi için duyuşsal alan ve fiziksel (bedensel) gelişimi için psikomotor alan ile ilişkilendirilmesi önemlidir (Özdaş, Batdı ve Akpınar, 2014). Neves (2009), öğretimin bir dizi beceri ve tekniklere indirgenemeyeceğini, öğrenmenin sadece akademik performansla sınırlandırılmayacağını ve öğretim programının öğrenenlerden başarmaları beklenen uzun bir liste biçimine getirilemeyeceğini belirtmiştir. Bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlardan oluşan eğitim hedeflerinin saçayağına benzer bir şekilde dengelenmesi gerektiği düşünülürse bu alanlardan birisinin ihmali sonucunda öğrenenlerin bir yönüyle eksik yetişeceği öne sürülebilir. Bu duruma ilişkin olarak Altıntaş (2005), çocuğun sosyalleşmesi, demokratik ortamda toplumu etkileyecek kararlar alması ve karşılaştığı problemlere çözümler bulması için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanın birlikteliğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan, mevcut eğitim kurumlarında bilişsel alan öğrenmelerin önemsendiği, duyuşsal alana ilişkin öğrenmelerin ihmal edildiği ortaya çıkarılmıştır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Türkiye'deki mevcut duruma benzer olarak, Nijerya'da eğitim programı ve öğretim yöntemlerinde bireylerin ağırlıklı olarak bilişsel alanda yetiştirildiği; ancak duyuşsal ve psikomotor alanların ötelenmesiyle gelişim alanları arasında dengesizliğin var olduğu sonucuna varılmıştır (Nakpodia, 2011). Gelişim alanlarında oluşturulan dengesizliğin kötü sonuçlar doğuracağı ve 21. yy. şartlarında bireylerin bütünsel gelişimlerinde özellikle duyuşsal alanın eksikliğinin kritik önem arz ettiği belirtilmiştir (Olatunji, 2013). *Araştırmada değerlendirilen öğretim programının beceriler kapsamında dört dil becerisi, tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme vb. alt becerilerin kazandırılmasına odaklanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında yer alan beceriler bazında öğrenenlerin daha çok dilsel ve bilişsel becerileri kazanmalarına odaklanıldığı, bütüncül eğitim açısından denge ve kapsayıcılık ilkelerinin güdülmediği anlaşılmaktadır.* Benzer biçimde Seet ve Chang (2008), yabancı dil öğretiminde daha çok dilsel ve kültürel becerilerin kazandırılmasına yönelik amaçların yer aldığı ve bu durumun yabancı dil öğrenmede bütüncül eğitim anlayışını oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Santwani (2015), mevcut eğitim sisteminin bütüncül eğitim açısından incelendiğinde bilgi temelli öğretimin ön planda tutulduğunu ve yüzeysel becerilere odaklanıldığı; ancak düşünme becerilerinin, sosyal becerilerin ve yaşamsal becerilerin

ihmal edildiğini belirtmiştir. Öğrenenlerin çerçevesi çizilmiş belli beceri alanlarında geliştirilmeleri, farklı beceri alanlarında geliştirebilecekleri kabiliyetlerin körelmesine ve bütüncül anlamda gelişimlerinin eksik kalmasına neden olabilir. Bu duruma ilişkin olarak Neves (2009), anlamlı bir programın öğrenenlerin yaşamda karşılaşılabilecekleri bireysel ve sosyal zorluklar ile baş edebilecek düzeyde yetiştirilmeleri ve mutlu bir yaşam sürdürmede sahip oldukları potansiyelin geliştirilmesi amacıyla biliş, beden ve ruh bağıntısında bütün olarak gelişimlerini temele aldığını belirtmiştir. *Araştırmada değerlendirilen öğretim programında sağlık, sanat, bilim, değerler, kişilik ve karakter, doğa ve çevre gibi temaların önerilmesi ve önerilen temalarda çeşitlendirilmeye gidilmesi bütüncül eğitimin bağlantılar ilkesi açısından önemli bir adımdır.* Bütüncül eğitim, modern dünyanın beraberinde getirdiği tüketiciliği reddeder ve bunun yerine doğa ve var oluşun temellerini arar, bağlılığı temele alarak çevresiyle uyum içinde yaşayan bir toplum oluşturmaya çalışır (Mahmoudi ve diğerleri, 2012). Neves (2009), öğrenenleri hızla değişen dünyaya katkı sağlayan vatandaşlar olarak yetiştirmek amacıyla öğretimde sağlıklı yaşam, sanat eğitimi, çevre eğitimi, küresel eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi gibi çeşitli konulara odaklanması gerektiği belirtmiştir.

*Araştırmada değerlendirilen öğretim programının öğretme/öğrenme süreci kapsamında öğrenci ve öğretmenlere düşen roller bölümünde, özellikle öğrencilere ilişkin 'kendisi ve başkaları için sorumluluklarının bilincine varabilme, kendisi-çevresi-dış dünya ile başarı ile sosyal sorumluluk duyarlılığını geliştirebilme, bireysel motivasyonları güçlü ve kendi yeteneklerinin farkına varabilme, bilgi, beceri ve tutum geliştirebilme' gibi beklentilerin oluşturulmuş olması bütüncül eğitim açısından kazandırılması gereken niteliklerdir; ancak öğretmenlere düşen roller incelendiğinde öğretmenlerden 'kuralları açıklama ve uyulup uyulmadığını takip etme, yönergelerin bizzat uygulamalarını görme' gibi daha çok aktarımsal öğretim şekline göre davranmalarını beklemek öğrencilere ilişkin oluşturulan beklentiler ile zıtlık teşkil etmektedir.* Bütüncül eğitim öğrenenlerin toplumun doğası, kendileri ve dış dünya ile ilişkiler geliştirmesine yardımcı olur (Mahmoudi ve diğerleri, 2012; Saw, 2015). Kişisel ve kişilerarası ilişkiler, bağlantılar yoluyla bireyin kendini tanıma ve öğrenmeyi öğrenme yolculuğu olarak tanımlanabilir (Santwani, 2015). Alanyazında bütüncül eğitime dair yapılan açıklamalar ile öğretim programında oluşturulan öğrenci rolleri arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte değerlendirilen öğretim programına ilişkin elde edilen sonuçlara benzer olarak Neves (2009), Ontario programının öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi, beceri akışının gerçekleştirilmesi ve geleneksel aktarımsal

öğretim yaklaşımının benimsemesi bağlamında bütüncül eğitime uyum göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bütüncül eğitim anlayışını benimseyen bir öğretmenin aktarımsal, işlemsel ve özellikle dönüşümsel öğretim yaklaşımlarından yararlanması gerektiği dikkate alınır, öğretmenlere ağırlıklı olarak aktarımsal öğretim rollerinin biçilmesi, öğretimin daha yüzeysel çerçevede kalmasına ve kapsayıcılık özelliğini yitirmesine neden olabilir. Bu duruma ilişkin olarak Sahlberg (2006) Çin, Japonya, Singapur ve Avrupa Birliği eğitim bakanlıklarının bilgi temelli öğretme ve öğrenme üzerine aşırı derecede odaklanılmasına karşı çıkararak daha esnek programlar geliştirdiği ve öğretmenlerin alternatif öğretim yaklaşımlarından yararlanmalarını destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. *Araştırmada değerlendirilen öğretim programının değerlendirme ögesi kapsamında hem nitel hem de nicel değerlendirme yöntemlerinden yararlanılabileceğinin vurgulanmış olması, değerlendirmede denge ilkesine önem verildiği izlenimi oluşturmaktadır.* Bütüncül eğitimde hem nitel hem de nicel değerlendirmeden yararlanılması önemlidir (Miller, 2007). *Programın değerlendirme ögesinde teorik olarak denge ilkesinin önemszenmesine karşın gözlemlenen sınıf ortamlarında değerlendirmelerin dengeli bir şekilde gerçekleştirilmediği ve özellikle öğrenci görüşlerine göre daha çok nicel değerlendirmeye önem verildiği sonuçlarına dayalı olarak teoriyle pratik arasında uyumsuzluk yaşandığı ve daha çok nicel değerlendirmeye odaklanılması ile bütünüyle değerlendirmenin gerçekleştirilemediği söylenebilir.* Bu duruma ilişkin olarak Saxon, Levine-Brown ve Boylan (2008), öğrencilerin daha çok bilişsel yönde değerlendirilmeleri sonucunda öğrenenlerin başarı durumlarına katkı sağlayan tüm faktörlerin değerlendirilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

*Araştırmada değerlendirilen çalışma kitaplarında ele alınan temalardan sadece fen ve teknoloji adlı temanın toplumla bağlantılı olarak ele alındığı ve diğer temalarda toplumla ilişkilendirmenin yapılmadığı görülmüştür.* Bu sonuç ile bağlantıların kurulmasına olanak tanıyan temaların kapsamının yüzeysel bir şekilde ele alındığı söylenebilir. Temaların toplumla ve toplumsal konular ile bağlantısının kurulması ve öğrenenlerin temalar aracılığıyla topluma dayalı çalışmalarını deneyimleme olasılığı göz ardı edilmiştir. Saw (2015), bireylerin kendini tanımaya ve öğrenmeye ilişkin bağlantıların bütüncül eğitimde toplumun ayrılmaz bir parça olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Neves (2009), bütüncül eğitim anlayışına göre öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğrenenlerin evrensel konuların, gerçek yaşam problemlerinin farkında olmalarına yardımcı olmanın bireylerin dünya üzerindeki her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğunu anlamalarına olanak tanıdığını ve gerçek öğrenmenin pasif bir

şekilde bilgi alımı olmadığını belirtmiştir. *Araştırmada değerlendirilen İngilizce çalışma kitaplarında temaların ağırlıklı olarak diyalog ve metinler aracılığıyla verilmiş olması, çeşitliliğe yer verilmediğini gösterir. Öte yandan, fen ve sosyal bilimler lisesi okul türünün kullanmış olduğu yabancı kaynaklı kitaplarda ele alınan temaların daha çok gerçek yaşamla ilgili olaylara, problem çözmeyi gerektiren senaryolara ilişkin oluşturulduğu ve temaların sunulduğunda metin ve diyalogların yanı sıra röportaj, makale, anket gibi farklı biçimlerden yararlandığı görülmüştür.* Yabancı kaynaklı kitaplarda öğrenenlerin gerçek yaşam içinde karşılaşılabilecekleri problemlere dayalı olaylar ile etkileşimde olmalarının ve temaların sunulmuş biçiminde çeşitlendirmeye gidilmesinin öğrenenler açısından zengin bir deneyim fırsatı oluşturduğu söylenebilir. Alanyazında derslerin ve konuların daha geniş çerçeve oluşturmasının ve bölünmüş öğrenme alanlarının etkisi altında öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarına öğrendiklerini uygulayamamalarının ve öğrenme sürecinde ‘büyük resmi’ görememelerinin geleneksel eğitim sonucunda yaşanan problemler olduğu belirtilmiştir (Neves, 2009). Bilginin sınırlandırılması sonucunda yaşanan bölünmüşlükler ile başa çıkabilmek için lise düzeyindeki öğrenenlere otantik öğrenmeyi destekleyen problem çözme durumlarının, gerçek yaşam durumlarıyla bağlantı kurulmasına, sentez ve yansıtma yapılmasına olanak tanıyan etkinliklerin yaptırılacağından bahsedilmiştir (Jeder, 2014). *Öte yandan, araştırmada değerlendirilen çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler bazında ağırlıklı olarak boşluk doldurma, eşleştirme, doğru/yanlış, sıraya dizme gibi daha çok dilin yapısal olarak öğrenilmesini pekiştiren etkinliklerin yapıldığı gözlemler, çalışma kitaplarının incelenmesi ve görüşmeler aracılığıyla ortaya çıkmıştır.* Etkinliklerin belli bir düzeyde sınırlı kalması, bütüncül eğitimin hem denge hem de kapsayıcılık ilkeleri ile ters düşmektedir. Bütüncül eğitimde her türden öğreneni dahil eden kapsayıcı bir öğretimin gerçekleştirilmesi için öğretme/öğrenme sürecinin çeşitli öğretim ve öğrenme stratejileri ile zenginleştirilmesi gereklidir. Öğretilen konu itibarıyla alıştırmalardan yararlandığı zaman farklı etkinlikler ile öğretim dengelenmelidir (Miller, 2003). Yabancı dil öğrenme sürecinin ağırlıklı olarak mekanik tabanlı etkinlikler ile düzenlenmiş olması, dilin bütünlüğünü zedeleyebilir ve öğrenenlerin İngilizcenin sadece yapısal işlevi ile etkileşim içinde olmalarına neden olabilir. Geleneksel eğitim anlayışı içinde yer alan aktarımsal öğretim kapsamında yabancı dil öğrenen bireylere daha çok ezberlemeye dayalı, mekanik etkinlikler yoluyla öğretim yapılmış olmasına karşın öğretmenlerin tartışma, oyunlar ve drama gibi etkinliklerden yararlanarak daha dönüşümsel yaklaşımı benimsemeleri gereklidir

(Charles, 2012). *Araştırmada incelenen çalışma kitaplarında yer alan değerlendirme çalışmalarının daha çok yazma becerisini geliştirmeye yönelik olduğu ve dergi hazırlama, bir konuda yazı yazma gibi çeşitli uygulamaların da yer aldığı görülmüştür; ancak gözlemlerde ve görüşmelerde mevcut İngilizce eğitiminde yapılan değerlendirmelerin daha çok sınavlar ve soru-cevap etkinlikleri bazında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.* Bu sonuç ile öğrenenlerden daha çok bilgiye dayalı ürün ortaya çıkarmaları beklenirken öğretim programlarında ve çalışma kitaplarında öğrenenlerin süreç içinde ürün ortaya çıkarmaları yönünde önerilerin yapıldığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, teoride ve pratikte yer verilen ürün algısının farklılaştığı, öğrenenlerin değerlendirilirken ağırlıklı olarak mekanik düzeyde ürünler ortaya çıkardıkları ve öğrenenlerin sergiledikleri performansa göre başarıma düzeylerinin belirlendiği söylenebilir. Öğrenenlerin ortaya çıkan performansa göre değerlendirilmeleri, performans düzeyine göre öğrenme düzeylerinin sınırlandırılmış olmasına yol açabilir. Bu duruma ilişkin olarak Neves (2009), öğrenmenin sadece öğrencinin ortaya koyduğu performansa göre ele alınması sonucunda yüksek düzeyde performans sergileyen öğrenenlerin öğrenme çabası içine girmemelerine ve düşük düzeyde performans sergileyen öğrenenlerin ise beklentileri karşılayamadıkları hissine kapılmalarına ve dolayısıyla öğrenmeye yönelik motivasyonlarının kırılmasına neden olduğunu belirtmiştir. *Araştırmada incelenen sınav kağıtlarında öğrenenlerin değerlendirilmeleri için yapılan sınavlarda daha çok çoktan seçmeli testlerin, doğru/yanlış ifadelerin, boşluk doldurma, eşleştirme sorularına yoğunlaştığı, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ise genellikle hazırlanmaları için öğrencilere sınav öncesinde konuşma konu listesinin verildiği ve yazma becerisinin değerlendirilmesinde yapılandırılmış yazma sorularının sorulduğu görülmüştür.* Bu sonuç ile mevcut eğitim düzeni içinde yabancı dil öğrenmenin mekanik düzeyde ele alındığı, İngilizcenin yapısal yönünün öncelendiği ve ağırlıklı olarak standart değerlendirmelerin gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu durum, yabancı dil öğrenirken kuralların, yapıların bilinmesi ile öğrenmenin başarıyla gerçekleştirildiği algısını oluşturabilir ve dilin bütüncüllüğünü kaybetmesine yol açabilir. Bu duruma ilişkin olarak Neves (2009), öğrenmede mekanik anlayışın etkisi altında ağırlıklı olarak öğrenme çıktılarına, ürünlere odaklanılmış olunmasının öğrenme sürecine zarar verdiğini, bu durumun öğrenenlerin yüzeysel düzeyde öğrenmelerine neden olduğunu ve bütüncül öğrenmenin tam tersi yönünde etki bıraktığını belirtmiştir.

*Araştırmada mevcut 9. sınıf İngilizce eğitiminin bütüncül eğitime göre öğrenci ve İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin elde edilen öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre, programın biliş temelli oluşturulduğu, dilbilgisi becerisinin ön plana çıkarıldığı, İngilizcenin evrensel boyuttaki meseleler ile ilişkilendirilmediği, öğrenenlerin hayal kurma becerilerinin sınırlandırıldığı, öğrenilen konuların soyut düzeyde kaldığı, gerçek yaşamda karşılığının bulunmadığı ve programın bütünsel gelişime katkı sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyin bütüncül olarak gelişebilmesi için biliş-beden-ruh bağıntısının dengeli bir şekilde kurulmadığı, gerçek yaşamda dili kullanma alanlarının olmadığı, İngilizcenin mekanik düzlemde sınırlandırıldığı bir eğitim anlayışında öğrenenlerin zihinlerini ve ruhlarını özgür bırakmalarına izin verilmediği ve yabancı dil öğrenme sürecinde bütünsel gelişimlerinin sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Santwani (2015), bireylerin ağırlıklı olarak belli bir alanda yetiştirilmeleri sonucunda ilgili alanda istenen düzeyde başarı elde edilmiş olsa bile diğer alanların ihmal edilip farklı yönlerde gelişimlerinin sağlanmamış olması ile anlamsız ve dengesiz bir yaşam sürmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Araştırmada değerlendirilen öğretim programının bilgi temelli oluşturulması ile anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediği ve yaratıcı düşüncenin, üretmenin, hayal kurmanın hazzını yaşayamayan gençlerin sayısının gittikçe arttığı sonuçlarına ulaşılmış ve yaşanan bu duruma dayalı olarak gelişimci bir program anlayışına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut İngilizce öğretim programının daha çok biliş temelli oluşturulduğu ve öğretmenlerin ideal programa ilişkin oluşturdukları beklentiler ile mevcut program işleyişi arasında fark olduğu söylenebilir. Program uygulayıcısı öğretmenler mevcut İngilizce eğitim sürecinde öğrenenlere gereğinden fazla bilgi aktarıldığını; ancak aktarılan bilgilerin dönüştürülemediğini belirtmiştir ve mevcut eğitim düzeninin bütüncül eğitime dayalı düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak mevcut eğitim düzeninin bütüncül eğitime göre uygun düzenlenmediği söylenebilir; çünkü bütüncül eğitimde öğrenenlerin biliş-beden-ruh bütünlüğünde kapsamlı bir eğitim anlayışı içinde yetiştirilmelerinin ve bu doğrultuda sadece bilgi temelinde değil beceri, anlama, hayal gücü, şefkat, kendini tanıma gibi niteliklerin geliştirilmesi yönünde kazanımların gerçekleştirilmesi önemlidir (Neves, 2009). Bununla birlikte, evrenin bir bütün olarak sunulduğu dünyada bireylerin parçalanmış olması bütüncül eğitim ile uyumsuzluk gösterir. Bu doğrultuda eğitimde esnekliğin ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi, biliş-beden-ruh bütünlüğünün korunması, yaşamın kendi karmaşası ve dinamikleri içinde*



anlaşılması gereklidir (Jeder, 2014). Santwani (2015) ise, bütüncül eğitimin bilgi aktarımıyla ilgili olmadığını, yaşamın karmaşası içinde bireylerin çeşitli becerilerle donanımlandırılması ile ilgili olduğunu belirtmiştir. *Araştırmada yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin temele alındığı, konular ve kurallar bazında öğretimden öğrenenlerin keyif almadıkları, derse olan ilgilerinin azaldığı ve dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.* Bu durumdan da öğretmenlerin olumsuz yönde etkilendikleri ortaya çıkmıştır. İngilizcenin dilbilgisi odağında öğretilmesinin hem öğretmen hem de öğrencilerin süreçten keyif alamamalarına neden olduğu söylenebilir. Bu duruma benzer olarak alanyazında lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde dilbilgisi öğrenmekten hoşlanmadıkları ve hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin dilbilgisini ‘zorunlu bir dert’ olarak anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Jean ve Simard, 2011). Bununla birlikte, öğretim sürecinde derse karşı ilgisiz, mutsuz, sıkılmış ve İngilizce düzeyleri düşük olan öğrencilerin varlığının öğretmenlerin olumsuz yönde etkilenmelerine neden olduğu ortaya çıkarılmıştır (Öztürk, 2013). Yabancı dil öğretim ve öğrenme sürecinde keyif almaktan yoksun kalma durumu, öğretme/öğrenme sürecinin verimsizleşmesine ve bütünsel açıdan öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olabilir. Öğrenenlerin bütüncül olarak öğrenmelerine katkı sağlayacak becerilerin kazandırılmasında keyif alma faktörünün önemli olması (Lee, Hong ve Niemi, 2014) bahsedilen durumu açıklamaktadır. *Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin programı yetiştirme, sınıfların kalabalık olması ve okul yönetiminin program dışı etkinliklere izin vermemesi gibi yapısal zorunluluklardan dolayı öğrencileri keşfedememeleridir. Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkisinin bazı yapısal durumlardan kaynaklı olarak iyi düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.* Hâlbuki öğretmenlerin öğrencileri tanımaları, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri bilmeleri ve geliştirmeleri önemlidir (Huitt, 2011). Öte yandan, eğitimi standartlara uygun hale getirmesi beklenen öğretmenin öğrenenleri tanımak için oldukça az zamanı kalmaktadır. Bütüncül eğitimde yavaş yavaş öğrenmenin yüceltilmesinin aksine mevcut eğitim sisteminde öğrenme sürecinin hızla yetiştirme anlayışı üzerine oluşturulmuş olması sonucunda yüzeysel ve anlamsız bir öğrenme gerçekleşmektedir (Neves, 2009). Bununla birlikte, bütüncül eğitimin denge-kapsayıcılık-bağlantılar gibi temel ilkelerinin gerçekleştirilebileceği anlamlı öğrenme topluluklarının oluşturulması için sınıfların kalabalık olmaması gereklidir (Venugopal ve Kumari 2010; Charles, 2012). Öğretmenlerin öğrenenleri tanınması yoluyla öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin oluşturulması ve birbirlerine yabancılaşmamaları, öğrenenlerin öğrenmeye

güdülenmelerine katkı sağlayabilir ve öğretme/öğrenme sürecinde güven zemini oluşturabilir, aksi durumda öğretmen-öğrenci arasında bütünlüğün ve birlikteliğin oluşturulamaması olağandır. Venugopal ve Kumari (2010), öğretmen-öğrenci arasında bütünlüğün oluşturulduğu sınıf ortamlarında öğretmenlerin öğrenenler ile olan ilişkilerinde nazik ve sabırlı oldukları, öğrenenlerin öğretmenlere kolayca ulaşabildikleri ve anne-babalarına söyleyemedikleri konuları öğretmenlerine güvenip anlatabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Charles (2012) ise bütüncül eğitimin uygulandığı sınıflarda öğretmenlerin samimi, güler yüzlü olduklarını, öğrencileriyle birlikte gülüp şakalar yaptıklarını gözlemlediğini aktarmıştır.

*Araştırmada elde edilen öğretmen görüşleri sonucunda etkili bir İngilizce öğretimi için sevgi, saygı ve iletişimin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.* Eğitimde sevgi, saygı ve sağlıklı bir iletişimin kurulmasının öğrenme sürecine katkı sağlayacağı ve yabancı dilin evrensel nitelikte olmasına dayalı olarak bireylerin evrensel niteliklere sahip olmalarının beklenildiği öne sürülebilir. Bütüncül eğitim sürecinde barış, dürüstlük, eşitlik, işbirliği, sevgi ve anlayış gibi değerlerin dikkate alınması gerektiğine inanılmaktadır (Gültekin, Ciğerci ve Merç 2013). Buradan hareketle yabancı dil öğrenmenin sadece dilsel beceriler etrafında sınırlandırılmayacağı ve yabancı dil öğrenen bireylerden evrensel düşünce anlayışına sahip olmalarının beklenildiği anlaşılmıştır. Bu duruma ilişkin olarak Miller (2006), öğrenenlerin yeterince yazma, okuma, matematik gibi akademik becerileri kazandıkları; oysa bunların dışındaki diğer becerilerin ya da değerlerin kazandırılmasının oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Nitekim Neves (2009) ise eğitim ortamında empati ve sevgiye yer verilmesinin daha duyarlı ve barışçıl bir toplum oluşturulmasına, insanların birbirine değer verdikleri, saygı duydukları bir düşünce yapısının yerleştirilmesine katkı sağlayacağından bahsetmiştir. 21. yy.ın bir sonucu olan evrensel yeterliğin kazandırılması kapsamında öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde evrensel bir vatandaş olma özellikleri taşımalarının önemli olduğu söylenebilir. *Bununla birlikte araştırmacı olma, sorumluluk sahibi olma, açık fikirli olma, eleştirel düşünme, duyarlı olma, empati kurabilme gibi niteliklerin öğrenenlere kazandırılmasına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır.* Elde edilen sonuç, günümüz dünyasına ayak uydurabilen, demokratik anlayışa sahip olan, çevresiyle, toplumla bağlantı içinde olduğunu bilen, bilinçli bireylere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu duruma benzer olarak Huitt (2011), hızla değişen fiziki ve sosyokültürel çevrede yetişen bireylere kusursuz bir eğitim verilmesi

amaçlandığında öncelikle öğrenenlere değerlerin kazandırılmasının ve öğrenenlerin sahip oldukları potansiyellerin geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Yine, bütüncül eğitim ortamlarında öğrenen rolleri yaratıcı düşünen, esnek anlayışa sahip, sorumlu ve demokratik vatandaş özelliklerini taşıyan bireyler olmaları şeklinde özetlenmiştir (Santwani, 2015). Araştırmada 21. yy. öğrenenlerine kazandırılması hedeflenen becerilere olan ihtiyacın dile getirilmiş olması ve öğrenenlerden bu nitelikleri kazanmalarının beklenmesi ile günümüz dünyasıyla uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi noktasında mevcut eğitim anlayışımızda bir takım eksikliklerin yaşandığı söylenebilir. Bu duruma benzer olarak, 2020 yılında ideal bir dünya oluşturmak için öğrenenlerin görüşlerinin alındığı bir araştırmada öğrenenler daha çok farkındalık sahibi, aktivist bireyler olmaya ihtiyaç duyduklarını ve sosyal adaletin sağlandığı, hoşgörünün yerleştiği, doğanın sahiplenildiği ve iletişimi güçlü, barışçıl toplumların oluşturulduğu bir dünya beklediklerini dile getirmişler (Gidley, 2010).

*Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bir diğer sonuç ise hem ailelerin öğrenenlere ilişkin oluşturdukları akademik beklentilerin hem de sınava dayalı sistem içinde yarışmanın önemli hale getirilmesi sonucunda ortaya çıkan rekabetçi eğitim ortamında arkadaşlıkların kurulamamış olmasıdır. Mevcut eğitim düzeni içinde öğrenenlerin yarışarak başarıya ulaşabilecekleri algısına inandırılarak arkadaşlık ilişkilerinin zarar gördüğü anlaşılmıştır. Rekabetçi eğitim anlayışının sınıf içinde öğrenenlerin birbiriyle rakip olduğu hissini yaşatmasıyla sınıfta toplum olma bilincinin kurulamamasına ve öğrenme sürecinin zarar görmesine neden olduğu söylenebilir. Bu duruma ilişkin olarak Santwani (2015), eğitim sistemimizin sınav odaklı olmasından dolayı ebeveyn ve öğrencilerin yeteneklerin geliştirildiği bir öğrenme süreci ile ilgili olmadıklarını, sadece daha yüksek not almaya kilitlendiklerini belirlemiştir. Neves (2009) sınav odaklı eğitimin öğrenmeyi değerlendiremediğini, sadece öğrenci performanslarının derecelendirildiğini, sınıflamaya dayalı olarak öğrenenlere eğitim hizmeti verildiğini ve bu sistemin öğrenme sürecine ciddi zarar verdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, Sevinç ve Gizir (2014) sınıf içinde kurulan arkadaş ilişkilerinin genellikle bireyselliğe ve çıkara dayalı, sınıf-içi gruplaşmaların olduğu, rekabetçi anlayışın hissedildiği ve öğrencilerin sınıf içindeki yüzeysel, çıkarıcı, rekabete dayalı ilişkilerden memnun olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, bütüncül eğitimin doğası gereği öğretmenlerden sınıf içinde rekabet yerine işbirliği hissini yerleştirmesi beklenmektedir (Saw, 2015). Araştırmada sınıf içinde gruplaşmaların var olduğu, öğrenenlerin iletişim halinde olmadıkları, birbirleriyle alay*

*ettikleri ve birlikte çalışmayı bilmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıfta birlikteliğin sağlanmamış olması ile öğrenenlerin birbirinden uzaklaştıkları, yabancılaştıkları, toplum olma bilincini hissedemedikleri ve toplumsal bütünlüğün yerleştirilmediği anlaşılmaktadır.* Yaşanan bu durum öğrenenlerin kendilerini sınıftan kopmuş bir parça gibi hissetmelerine ve yabancı dil öğrenme sürecinde kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olabilir. Bu duruma ilişkin olarak Sahlberg (2006), günümüzde eğitim reformları adı altında mevcut eğitim sisteminin değerlendirmeye, karşılaştırmaya ve sıralandırmaya dayalı olarak düzenlendiğini ve rekabetçi anlayışın getirdiği bölünmüşlükler yerine daha çok işbirliğinin, birlikteliğin önemsendiği bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bütüncül eğitimi benimseyen okullarda öğrenenlerin birbirlerini rakip olarak görüp öne geçmek istemeleri onaylanmaz; bilakis birbirlerine yardım etmeleri ve birbirlerine destek olmaları teşvik edilir (Saw, 2015). Charles (2012) yabancı dil öğrenme sürecinde bütüncül eğitimin benimsenmesi ile kapsayıcı bir yaklaşımın hissettirildiği ve bu durumun öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, bütüncül yabancı dil öğretme/öğrenme sürecinde birlikte çalışabilmeye, birlik olma hissini yerleştirilmesine değer verildiği ve sonucunda öğrenenlerin psikolojik açıdan kendilerini güvende hissettikleri ve öğrenmekten keyif aldıkları ortaya çıkmıştır.

*Araştırmada öğrenenlerin sınıf içinde ayrılık yaşamayı istemediklerini dile getirdikleri ve birlikteliği sağlayacak grup çalışmalarının, farklı kişilerle çalışmayı gerektiren etkinliklerin, İngilizce kamplarının düzenlenmesi yönünde önerilerde buldukları ortaya çıkmıştır.* Bu sonuç ile öğrenenlerin İngilizce öğrenme sürecinde akranlarıyla işbirliği içinde çalışma hazzını yaşamak istedikleri, akranların birbirinden kopmuş yaşam alanları içinde olmalarından ve arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları bölünmüşlüklerden rahatsız oldukları söylenebilir. Tirri (2011), öğrenenlerin yaşamlarında en çok arkadaşlıklara ve sosyal ilişkilere değer verdikleri ve sınıfta destekleyici, güven hissini yaşatan, birlikteliğin sağlandığı bir toplum olabilmenin etkili öğretme/öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Venugopal ve Kumari (2010), bütüncül eğitimin benimsendiği sınıf ortamında öğrenenlerin birlikte çalışmaya gönüllü olduklarını belirtmiştir.

*Araştırmada öğrenci görüşlerinden elde edilen bir diğer sonuç, öğrenenlerin İngilizce öğrenme sürecinde deneyimledikleri monoton işleyişten, dilbilgisi ağırlıklı öğretim biçiminden, standart kalıpların öğretilmesinden, her sene aynı düzen ve konu sıralaması içinde öğrenmesinden dolayı İngilizce öğrenmekten hatta okula gelmekten*

*keyif almamalarıdır. Ayrıca, kitaba dayalı olarak dersin yürütülmesinden, aynı etkinlik türlerinin defalarca yapılmasından sıkıldıkları ortaya çıkmıştır.* Bu sonuç ile mevcut İngilizce öğretiminin geleneksel eğitim anlayışı içinde sürdürüldüğü ve öğrenenlerin dil öğrenme sürecinin monoton bir şekilde ilerlemesinin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenirken standart uygulamaların ötesinde bir çeşitlilikle öğrenmeyi talep ettikleri anlaşılmıştır. Bu duruma benzer olarak Singireddy (2014), yabancı dil öğrenme sürecinde bütüncül bireylerin yetiştirilmesi amacıyla geleneksel eğitim anlayışı yerine günümüz ihtiyaçlarına uygun yaklaşımlardan yararlanılması gerektiğini ve evrensel bir dil olan İngilizcenin öğretimi sürecinde çeşitli zorluklar ile karşılaşılabilabileceği için bütüncül dil öğretim yaklaşımına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Charles (2012) eğitimde uzun süre benimsenmiş olan geleneksel eğitim yaklaşımlarının ağırlıklı olarak odaklanmış olmasına dayalı olarak yabancı dil öğrenme sürecine duygusal, estetik, ruhani unsurların da dahil edilerek beden ve ruhun ihtiyaçlarına dönük bütüncül dil öğretiminin benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. *Araştırmada öğrenenlerin okul dışında kendi çabaları ile İngilizce etkinlikler gerçekleştirmeleri, yetenekleri olduğuna inanmaları ve ilgi çekici şekilde öğretildiği gibi durumlarda İngilizce öğrenmekten keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.* Bu sonuç ile okullarda verilen İngilizce eğitim hizmetinin öğrenenlerde yeterince öğrenme isteğini oluşturamadığı, öğrenenlerin okul dışı desteklerle kendilerini tamamlamaya gerek duydukları, kendi yeteneklerine inanmalarının ve ilgi çekici şekilde öğretimin İngilizce öğrenmeyi sevmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu duruma ilişkin olarak Mesri (2012), öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye ilk başladıkları zaman hevesli olduklarını; ancak sonrasında ilgilerini sürdüremediklerini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda öğrenenlerin ilgilerini çeken etkinliklerin sağlanması ve ihtiyaçlarının bilinmesi etkili bir öğretimin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Neves (2009), öğrenen ihtiyaçlarının dikkate alınmadığında öğrenenlerin kendilerini güçsüz hissettikleri ve bütüncül eğitimi benimseyen bir öğretmenin uyguladığı programda denge ve bütünlüğü sağlamanın gerekli olduğunu belirtmiştir. Venugopal ve Kumari (2010), kitaba dayalı bilgi aktarımının yapıldığı mekanik anlayışın bütüncül eğitimde öneminin azaltıldığını belirtmiştir.

*Araştırmada öğrenenlerin İngilizce eğitiminde eğlenerek öğrenmeyi ve düzenlenen etkinliklerin çeşitli olmasına yönelik beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenenler İngilizce öğrenirken ilgi alanlarına göre dans, drama, grup çalışmalarının, oyunların, müzik etkinliklerinin, tiyatral çalışmaların, sanatsal çalışmaların entegre*

*edilebileceği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.* Bu sonuç ile mevcut İngilizce eğitiminin öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde düzenlenmediği, farklı öğrenme biçimlerine ve ilgi alanlarına sahip olan bireyleri kapsamadığı ve öğrenenlerin standart kalıplar içinde eğitilmek istemedikleri söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin sahip olduğu öğrenme stilleri ve tercihlerine hitap edebilecek çeşitlikte öğretmenlerin öğretim hizmeti sağlamaları etkili yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesine ve öğrenenlerin güdülenmelerine katkı sağlar (Hiew, 2012).

*Araştırmada ortaya çıkarılan mevcut eğitim durumunun bütüncül eğitim açısından kapsayıcılık ilkesine aykırı olduğu anlaşılmaktadır.* Farklı öğrenme biçimlerine sahip olan öğrenenleri öğrenme sürecine dâhil edebilmek için öğretim biçimlerinin çeşitlendirilmesi bütüncül eğitim açısından önemlidir. Bu durumda mevcut İngilizce eğitiminin bütüncül eğitime göre düzenlenmediği söylenebilir. Özdaş, Batdı ve Akpınar (2014), bütüncül bir eğitim programında bireylerin farklı yönlerine hitap edebilecek çeşitlikte etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Charles (2012), bütüncül eğitimin benimsendiği sınıf ortamında öğrenenlerin sadece bilişsel düzeyde değil içsel, kişilerarası, estetik, kültürel olmak üzere anlamlı ve çeşitli bağlantılar kurmalarına olanak tanıyan etkinliklere yer verildiği ve öğrenenlerin öğrenme sürecine tam anlamıyla dâhil olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bütüncül eğitim ortamında dans, drama, deneyime dayalı iletişim etkinlikleri gibi öğrenenlerin bedensel olarak dil öğrenme sürecine katılmalarının önemli olduğunu, sanatsal, tiyatral, müziksel etkinliklerin entegre edilmesi ile öğrenilen dilin farklı alanlarla bağlantılandırılmasına katkı sağlandığını ve öğretmenlerin yabancı dille duygusal, fiziksel ve estetik yönlerden bağlantılar oluşturmaya olanak tanıyan etkinliklere yer vermesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Çimen ve Yılmaz (2014) ise dönüşümsel öğrenmede özellikle drama etkinliğinin öğrencileri hem eğlendirdiği hem de farklı bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıdığı ve çevre eğitiminde kullanılmasının yararlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

*Araştırmada ağırlıklı olarak yapılan nicel değerlendirmeler sonucunda öğrenenlerin öğrenme düzeyleri ile ilgili belli bir karar verilmesinin gerçek öğrenmeyi ortaya çıkarmadığına ve nicel değerlendirmelerin (sınavların) yanı sıra niteliği ortaya koyan değerlendirme çalışmalarının yapılmasının daha adil bir değerlendirme sistemi olacağına inanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.* Bu sonuç ile mevcut eğitim düzeni içinde yapılan değerlendirmelerin daha çok nicel etiketlemelere dayalı yürütülmesinin bütüncül eğitim açısından uygun bir durum olmadığı, ideal programa ilişkin oluşturulan

beklentiler ile mevcut değerlendirme işleyişi arasında fark olduğu söylenebilir. Öğrenenlerden nicel başarıların beklenmesi ve sınav başarısı merkezinde öğretimin gerçekleşmesi, bütüncül eğitimin denge ilkesine aykırı bir durumdur; çünkü bütüncül eğitimde hem nitel hem de nicel değerlendirmeye dengeli bir şekilde yer verilir (Miller, 2007). Neves (2009), eğitimcilerin sadece akademik başarı üzerine odaklanılmasının öğrenenlerin bütüncül olarak gelişmelerine engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Öte yandan, sınava dayalı belli bir karar verilmesi öğrenenlerin sadece anlık performanslarını yansıtır. Bu duruma ilişkin olarak Neves (2009), mevcut eğitim sisteminde öğrenme üzerine sonuç odaklı bir anlayışın yerleştirilmiş olması, başarı ya da başarısızlığın standart temelli belirlenmesi ve ölçmeye gereğinden fazla önem verilmesinin eğitime dair oldukça dar bir bakış açısının oluşturulmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kirkpatrick ve Zang (2011), sınav merkezli eğitimde öğrenenlerin sahip oldukları yeteneklerin nicel sonuçlara dayalı belirlenmesinin öğrenenlerin ötekileştirilmesine neden olduğunu belirtmiştir. *Araştırmada sınav odaklı değerlendirmelere verilen önemin, hem öğretmenleri hem de öğrencileri rahatsız ettiği anlaşılmıştır. Sınav dönemlerinde öğrencilerin zihinlerini tamamen sınavların kaplıyor olması sonucunda bedenlen sınıfta ama zihnen sınıfta olmamalarının öğretmenlerin öğretme hazzını yok ettiği anlaşılmıştır. Öğrenci görüşmelerinde de benzer olarak, öğrencilerin sınav dönemlerinde ciddi anlamda kaygı yaşadıkları dile getirilmiştir.* Yaşanan bu durum, öğrenenlerin zihinlerini fazlasıyla meşgul eden sınavların öğrenenlerin öğrenmeyi gerçekten hissetmelerine ve öğretmenlerin öğretme hazzını kaybetmelerine neden olması ile açıklanabilir. Bu duruma ilişkin olarak Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), lise öğrencilerinin tükenmişliklerini yordayan değişkenlerden birinin sınav kaygısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Borg (2003) ise, öğretmenlerin öğretme hazzını kaybetmelerinde güdülenmemiş öğrenenlerin ve sınav baskısının var olmasının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

*Araştırmada öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilen sonuçlardan birisi, öğrenenlerin saygı, hoşgörü, adil, demokratik, farklılıkların kabul edildiği, özgür düşünmenin desteklendiği ve empatik davranışlara yer verilen bir eğitim ortamında bulunmayı istemeleridir.* Bu sonuç ile öğrenenlerin eğitim sürecinde birey olarak değer görmeyi bekledikleri anlaşılmaktadır. Demokratik vatandaşların yetiştirilmesi ve daha geniş perspektifte dönüştürülmüş eğitimin sağlanması adına eğitim ortamında sahip olunan özellikler ile kabul görülme, eşit ve hoşgörüye dayalı yaklaşım beklentisi ve fikirlerin özgürce dile getirilebilmesi, öğrenenlerin sahip olmaları gereken temel insani

haklardır. Bu duruma ilişkin olarak Jeder (2014), eğitimde iyilik, güzellik, adalet, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerlere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, bütüncül eğitim anlayışı içerisinde öğrenenlere sevgi dolu, eğlenceli, mutlu olmalarını sağlayacak, yaratıcılıklarını geliştirecek, empatik, şefkat dolu bir öğretim hizmeti sunulmalıdır (Miller, 2000; Miller, 2007; Miller, 2010). *Araştırmada öğrenenlerin çalışkan-tembeller gibi gruplarda sınıflandırılmayı istemedikleri, kendilerine değer verilmediğini hissetmeleri durumunda İngilizce dersine ve öğrenmeye ilişkin olumsuz yönde tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.* Bu sonuca ilişkin olarak Neves (2009), sınıflandırma amacıyla yapılan değerlendirmelerin anlamsız yarışmalara meydan verdiği ve öğrenme sürecini ciddi anlamda zedelediği sonucuna ulaşmıştır.

*Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre elde edilen sonuçlardan biri, İngilizcenin gerçek yaşamla ilişkilendirilmediği, dilin öğrenenler için soyut kaldığı ve yabancı dil öğrenme vizyonunun öğrenenlere kazandırılmamasıdır.* Nitekim, dilin yapısal sınırlar etrafında öğretilmesi sonucunda dünyaya ilişkin algıların geliştirilemediği ve bu doğrultuda yabancı dil öğretimi sürecinde farklı kültürlerin, farklı yaşayışların tanınmasına aracı olunmasının, topluma ve dünyaya ilişkin gerçekliklere yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile mevcut yabancı dil öğretiminin öğrenenlere dar bir görüş açısı kazandırabildiği, dilin evrensel boyutta dünyayı anlama aracı olarak görülmediği, dilin öğrenenler açısından soyut düzeyde kalmasının dil öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inancı olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu duruma ilişkin olarak Seet ve Chang (2008), bütüncül dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin anlamı arayan, dil ile dünya arasında çeşitli bağıntılar kurabilen ve dünyayı anlayabilen bireyler olma yolunda ilerlediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, dilin sadece dilsel beceriler ve öğrenme becerileri kapsamında sınırlandırılmasının öğrenenlerin dili tam anlamıyla kullanamamalarına, öğrenilen dili kendileri ve dünya arasında anlamlı bir ilişki kurma aracı olarak yararlanamamalarına ve dünyayı anlamamıza olanak tanıyan bütüncül öğrenmenin gerçekleşmemesine yol açtığını belirtmiştir. Bütüncül eğitimin temel unsuru gerçek ve yaşantılar ile kurulan bağlantılardır, evrenle bağlantılı ve ahenk içinde olmayı gerektirir (Neves, 2009). Bu doğrultuda Santwani (2015), bütüncül eğitimde öğrenenlerin evrensel meselelere ve yerel ya da evrensel düzeyde insan yaşamı üzerinde bıraktığı etkilere yönelik farkındalık geliştirdiklerini belirtmiştir. *Araştırmada hayata bakış açısı dar olan ve İngilizceyi neden öğrendiğine dair fikri olmayan öğrenenlerin, öğretmenlerin öğretme hevesini olumsuz yönde etkilediği de ortaya çıkmıştır.* Bu sonuç ile öğretmenlerin



evrensel bakış açısına sahip olmayan öğrenenlerin varlığından memnun olmadıkları ve bütüncül öğrenen bireylerin yetiştirileceği eğitim düzenlemelerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Benzer şekilde Jeder (2014), bağlamın yok sayılmadığı, çeşitliliğin dahil edildiği ve gerçek yaşamı anlamak için çoklu yaklaşımlardan yararlandığı bir eğitim reformuna ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır.

*Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre nasıl olduğunun ortaya çıkarılması sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.* Bu sonuç ile yabancı dil öğrenmeye yönelik kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha istekli oldukları söylenebilir. Bu durum, kızların erkeklere göre dilsel becerileri öğrenme bakımından daha eğilimli olmaları ile açıklanabilir. Benzer şekilde alanyazında López Rúa (2006), kızların yabancı dilde başarılı olmalarının temelinde kız ve erkeklerin farklı sistemle donatılmış olmaları ile açıklanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada kızların dilsel zekâ alanında daha eğilimli olduklarını, daha fazla güdülendiklerini ve fazlasıyla yetenekli olduklarını belirtmiştir. Bacon ve Finnemann (1992), kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında yabancı dil öğrenmede daha çok güdülendikleri ve stratejilerden daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

*Araştırmada öğrenenlerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre yabancı dile yönelik tutumlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve sosyal bilimler lisesinin yabancı dile yönelik tutumlarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu ve sırasıyla anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki teknik anadolu lisesi okul türlerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.* Öğrenmeye yönelik sahip olunan tutumun okul türlerine göre değişmesinde öğrenenlerin öğrenim gördükleri eğitim ortamına ilişkin sahip oldukları inanç ve İngilizce öğrenmeye ilişkin oluşturdukları algı ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu duruma benzer olarak Banoğlu ve Çakır (2011), mesleki teknik liselerindeki öğrencilerin yarısından fazlasının okullarını kısmen yeterli ortamlar olarak algıladığı ve anadolu lisesi tündeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ise okullarını etkili öğretim ortamları olarak algıladığı sonucuna ulaşmışlardır. Greene ve diğerleri (2004), öğrenenlerin öğrenme ortamlarına ilişkin oluşturdukları algıların öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Hardré, Sullivan ve Crowson (2009) öğrenme amaçlarının, öğrenenlerin kendilerine yönelik algıladıkları yeterliliğin ve derse atfedilen değer öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada fen ve sosyal bilimler lisesindeki öğrenenlerin yabancı dile yönelik en

yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olmasında ve mesleki teknik anadolu lisesi türünde öğrenim gören öğrencilerin en düşük düzeyde tutuma sahip olmalarında okul türlerindeki öğrenci profiline ilişkin toplumda oluşturulan algı ve sosyal açıdan verilen desteğin etkili olduğu söylenebilir. Bu duruma benzer olarak Vatankhah ve Tanbakooei (2014), öğrenenlerin çevreden aldıkları desteğin yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerinde önemli düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Çırık (2015), sosyal destek ve motivasyonun başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

*Araştırmada öğrenenlerin dilsel, sosyal, kültürel, iletişimsel gibi bazı becerilerde kendilerine ilişkin olumlu ya da olumsuz yargıya sahip olmaları ile yabancı dile yönelik sahip oldukları tutum düzeyi paralel bir şekilde artmış ya da azalmıştır. Bu sonuç ile öğrenenlerin kendilerine ilişkin algıladıkları yeterliliğin yüksek olması durumunda yabancı dile yönelik tutumlarının da yüksek olduğu ve algılanan yeterliliğin düşük olması durumunda öğrenenlerin yabancı dile yönelik tutumlarının da düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu durumu benzer olarak Rahimi ve Abedini (2009), İranlı öğrencilerin sahip oldukları yeterlik algısı ile dinleme beceri düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Nasrollahi ve Barjasteh (2013), İranlı öğrencilerin kendilerine ilişkin sahip oldukları yeterlik algısı ile dil yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesri (2012), kendilerini yetkin hisseden öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde bilinçli olmalarına dayalı olarak öğrenenlerin kendilerine ilişkin sahip oldukları inançların bilinmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.*

*Araştırmada hem grup hem de bireysel çalışmalarda ve işitsel çalışmalarda yer almayı tercih eden öğrenenlerin yabancı dile yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile öğrenenlerin hem bireysel hem de akranlarıyla birlikte yaptıkları çalışmalarda ve dilin gerçeğe yakın kullanımını duydukları çalışmalarda yabancı dile yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin grup, bireysel ve işitsel çalışmalarda İngilizceye yönelik tutumlarının yüksek olmasında yabancı dil öğrenme sürecinde fazlasıyla dilbilgisi ve okuma çalışmalarını yapmaktan sıkılmalarından dolayı bireysel ve arkadaşlarıyla birlikte çalışabileceği ortamların yaratılmasında dengeli bir yaklaşım içinde olunmasına ve İngilizcenin gerçek anlamda kullanımını işitmeye ihtiyaç duymaları etkili olabilir. Bu duruma ilişkin olarak Can ve Işık-Can (2014), yabancı dil derslerinin bilgi ve ezber ağırlıklı işlendiği, görsel ve işitsel materyallerin yerine daha çok yazılı materyallerin*

kullanıldığı ve öğrenenlerin bu durumu bir sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Gilakjani ve Ahmadi (2011), yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin sahip oldukları öğrenme stillerinin keşfedilmesinin gerekli olduğu, öğrenenlerin süreçte birden fazla stilde öğrenme fırsatına sahip olmalarının oldukça önemli olduğu, öğretimin öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin öğrenenlerin yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerini etkilediği ve başarıyı artırdığı sonucuna varmıştır.

*Araştırmada İngilizceyi ders dışında kullanan öğrenenlerin İngilizceye yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.* Bu sonuç ile ikinci dil olarak kullanılmayan bir bağlamda İngilizceyi öğrenmeye çabalayan öğrenenlerin İngilizceyi kullanabilme fırsatına sahip olduklarında İngilizce öğrenmeye daha çok güdülendikleri söylenebilir. İngilizceyi ders dışında kullanarak öğrendiklerinin gerçek yaşamda karşılığını gören öğrenenler için yabancı dilin soyut kurallar dizininden çıkması ve İngilizce öğrenmenin anlamlı hale gelmesi, yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuş olabilir. Bu duruma benzer olarak Charles (2012), yabancı dilde aktif öğrenmeyi sağlamak için öğrenenlere öğrenilen ikinci dilin gerçek anlamda kullanım alanlarına tanık olma fırsatı sağlandığı ve öğrenenlerin otantik durumlarda dil öğrenmelerinin dilsel becerileri başarılı bir şekilde geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Kim (2012), yabancı dil öğrenme sürecinde dilbilgisi temelli öğretimin ve dilsel kuralların öncelenmesi ile ifadelerin birbirinden kopuk hale getirilmesi sonucunda öğrenenlerin olumsuz tutuma sahip olabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

*Araştırmada öğrenenlerin bütüncül öğrenme eğilimlerinin nasıl olduğunun araştırılması sonucunda cinsiyetine, öğrenim gördüğü okul türüne ve tercih ettiği çalışma türlerine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.* Öğrenenlerin tercih ettiği belirli bir çalışma türüne göre bütüncül öğrenme eğilimi arasında fark bulunmaması, bütüncül öğrenmenin birden fazla öğrenme türünü kapsayan bir yaklaşım olması ile açıklanabilir. Sadler-Smith (1996), öğrenenlerin sahip oldukları farklı stillere bütüncül olarak yer vermenin etkili bir öğrenme ile sonuçlandığını belirtmiştir. Öğrenenlerin cinsiyete göre bütüncül öğrenme eğilimlerinin değişmemiş olması, bireylerin bütüncül eğilime sahip olmalarında cinsiyet faktörünün etkili olmadığı, bireylerin bütüncül eğitime göre düzenlenmiş bir ortamda bulunmasının daha etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenim görülen okul türlerine göre bütüncül öğrenme eğilimlerinin değişmemesi sonucu, okullarda verilen mevcut eğitimin bütüncül

eğitime göre düzenlenmemiş olması ve her okul türünde öğrenenlerin bütüncül öğrenme eğilim düzeylerinin değişmediği şeklinde açıklanabilir.

*Araştırmada ğrenenlerin dilsel, sosyal, kültürel, iletişimsel gibi bazı becerilerde kendilerine ilişkin olumlu ya da olumsuz yargıya sahip olmalarına göre bütüncül öğrenme eğilimleri paralel bir şekilde arttığı ya da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.* Elde edilen bu sonuç, kendini dilsel becerilerin yanı sıra farklı boyutlarda da geliştirmiş bireylerin bütüncül öğrenme eğilimlerine sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu duruma ilişkin olarak Mahmoudi ve diğerleri (2012), bütüncül eğitimin temel beceriler ile sınırlandırılmayacağını, eklektik ve kapsayıcı bir eğitim hareketi olduğunu belirtmiştir.

*Araştırmada İngilizceyi ders dışında kullanma fırsatı olan öğrenenlerin yüksek düzeyde bütüncül öğrenme eğilimi taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.* Bu sonuç ile bireyin yabancı dil ile bütünleşmiş olmasının bütüncül öğrenme eğilimlerini kazanmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu duruma benzer olarak Charles (2012), yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin sınıf dışında öğrenilen dille kurdukları bağın bütüncül eğitim ve dil ğretimi arasındaki ilişkiyi oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

*Araştırmada İngilizce ğretmenlerinin çoğunlukla işlemsel ğretim eğiliminde baskın oldukları, aktarımsal ve dönüşümsel ğretim eğilimlerini daha az düzeyde tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.* Bu sonuç ile İngilizce ğretmenlerinin ğretim sürecinde işlemsel düzeyin daha önemli olduğuna inandıkları ve bütüncül ğretim yaklaşımına yeterince sahip olmadıkları söylenebilir. Bu duruma ilişkin olarak Neves (2009), bütüncül yaklaşıma sahip öğretmenlerin öğretme/öğrenme sürecinde karşılaşılaşılabilecek farklılıklara hitap eden aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel olmak üzere bütüncül bir ğretim yaklaşımının gerekli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Papastamatis ve Panitsides (2014), belli bir ğretim yaklaşımının ön plana çıkarılmasının öğrenenlerin biliş-beden-ruh bağıntısındaki bütünlüğünün sağlanamayacağını vurgulamışlardır.

*Araştırmada ğretmenlerin bütüncül ğretim eğilim tercihlerinin cinsiyet ve mesleki kdeme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.* Bütüncül ğretim eğiliminde sevgi, şefkat gibi özelliklerin cinsiyete göre değişebileceği düşüncesinde araştırmada cinsiyet değişkeni incelenmiştir; ancak araştırma sonucunda cinsiyetin ğretim eğilimleri tercihinde etkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, bütüncül bir ğretmen olmanın cinsiyete bağlı değişmediği ve öğretmenlik mesleğini seçen bir

insanın bütüncül olarak kendini geliştirmesinin gerekliliği ile açıklanabilir. Bu duruma ilişkin olarak Ubuz ve Sarı (2009), öğretmen adaylarının iyi bir öğretmenin şefkatli, hoşgörülü, sabırlı, sevecen, anne-baba gibi ve ilgili olması gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim eğilimlerinin mesleki kıdeme göre değişmemesi, mevcut eğitim sisteminin mesleğe yeni başlayan ve meslekte ilerleyen bir öğretmenden beklentilerin benzer düzeyde olması ve öğretmenlerin meslekte ilerledikçe öğretim yaklaşımlarında çeşitlemeye ihtiyaç duymaması ile açıklanabilir. Singireddy (2014), yabancı dil öğretmenlerinin sadece dilde yetkin olmalarının yeterli olmadığını ve öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretimde yeniliklere gidilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

*Araştırmada öğretmenlerin baskın oldukları öğretim eğilimlerinin çalıştıkları okul türüne göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenlerin daha çok dönüşümsel ve aktarımsal öğretim eğilimlerine sahip oldukları ve daha az işlemsel öğretim eğiliminde oldukları görülmüştür. İmam hatip ve mesleki teknik anadolu liselerinde ise öğretmenlerin daha çok işlemsel öğretim eğiliminde oldukları, daha az aktarımsal ve dönüşümsel eğilimlerde oldukları görülmüştür.* Bu sonuç ile anadolu ve fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenlerin birden fazla öğretim eğiliminde baskın olması ve baskın oldukları öğretim eğilimlerinden birinin de dönüşümsel öğretim eğilimi olması, öğretmenlerin bütüncül öğretim nitelikleri taşıdıklarını gösterir. Öte yandan, mesleki teknik anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesinde çalışan öğretmenlerin daha çok işlemsel öğretim eğiliminde baskın olmaları, öğretim sürecini daha çok öğrenenlerin biliş boyutunu geliştirmeye yönelik düzenledikleri ve öğretimde ağırlıklı olarak belli bir alanı öncelemiş olmaları ile bütüncül öğretim niteliklerine yeterince sahip olmadıkları söylenebilir. Neves (2009), eğitimin bütüncül yaklaşıma uygun hale getirilmesi için fiziksel, duygusal, sosyal, estetik ve ruhani yönler ile ilgili olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda bireyi bir bütün olarak yetiştirmek için üç yaklaşıma (aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel) da ihtiyacımız vardır ve her bir yaklaşımdan ihtiyaca göre yararlanılabilir (Miller, 1999; Miller, 2010).

### **Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak gerek uygulamaya gerekse de araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

## Uygulamaya Yönelik Öneriler

İngilizce öğretme/öğrenme sürecinde standart kalıpların dışına çıkılması gereklidir. Bu bağlamda İngilizce öğretiminde öğretim yaklaşımları çeşitlendirilmelidir.

Eğitim programlarında öğrenenlerin birer birey olarak değerli olduklarına yönelik amaçlar oluşturulmalıdır. Öğrenenlerin taleplerinin dikkate alınıp değerlendirildiği demokratik bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir.

Öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye yönelik ilgilerini artırmak için sınıfın birlikte çalışabileceği, hayal gücünü geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır.

Öğretmenler derse başlamadan önce dikkat çekici bir başlangıç, sözlü ya da bedensel iletişim kurarak sınıfla bütünleşmeyi sağlayacak ortamı oluşturmalıdır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlere gereken esnekliği sağlamak için sınıfın fiziki şartları (örn. sınıfta ve okulda İngilizce film afişleri, psoterlere yer verilebilir, oturma düzeni etkinliklere göre farklılaştırılabilir) yeniden düzenlenmelidir.

İngilizcenin öğretildiği eğitim ortamlarında öğrenenlerin dille entegre olabilmesi için öğrenenlerin deneyimlerine dayalı olarak yapılan çalışmalara yer verilmesi, öğrenenlere anlamlı gelecek ve yaşamın içinden uygulamaların yapılması ve İngilizce kulüplerinin daha aktif hale getirilmesi gereklidir.

Öğrenenlerin sağlıklı yaşam, doğaya sahip çıkma, çevre bilinci gibi yaşamla ilgili bağlantılar ile okulların donanımsallaştırılmasına önem verilmelidir. Bununla birlikte, öğrenme ortamlarının bütüncül eğitime göre zenginleştirilerek öğrenenlerin bu kültürü içselleştirmeleri amacıyla estetik, kültürel gibi yaşamla bağlantılı olan farklı alanlara da yer verilmelidir.

Okullarda etkileşimli tahtaların donanımsal açıdan eksikliklerinin tamamlanması ve işlevsel bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır.

Mevcut eğitim sisteminde okul türlerine göre yapılan sınıflandırmada kazananların ve kaybedenlerin olduğu bir anlayıştan öte herkesin farklı özellikleriyle kazandığı bir anlayışın oluşturulması gereklidir.

İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanım ve becerilerin bütüncül eğitim açısından dengeli ve her öğrenciyi kapsayacak bir şekilde oluşturulması

gereklidir. Öğretim programında bilişsel ağırlıkta kazanım ve becerilere yer verilmesi yerine bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda dengeli dağılım yapılması ve sosyal, kültürel, estetik, çevresel gibi bireyi bütün kılacak alanlara ilişkin becerilere odaklanması gereklidir.

Öğretim programında öğretmen rolleri sadece aktarımsal öğretim yaklaşımına göre sınırlandırılmamalı ve aktarımsal, işlemsel ve dönüşümsel öğretim yaklaşımlarından dengeli bir şekilde yararlanılarak öğretmen rolleri genişletilmelidir.

Öğretim programları bütüncül eğitime göre yeniden düzenlenmeli ve öğretmenlerin iyi bir program lideri olmaları önemsenmelidir.

İngilizce ders materyallerinde toplumla ve toplumsal meseleler ile bağlantı kurulabilecek temalar ele alınmalıdır.

İngilizce ders materyallerinde dilin yapısal olarak pekiştirilmesine olanak tanıyan etkinliklere fazlasıyla yer verilmesi yerine etkinliklerin tüm öğrencilere hitap edebilecek çeşitlikte olması gereklidir.

Ürün odaklı değerlendirmenin fazlasıyla önemsenmesinden ziyade öğrenenlerin süreç içindeki gelişimleri takip edilerek değerlendirilme yapılmalıdır.

Öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişimin oluşturulması için öğretmenlere gereken destek sağlanmalı, bu doğrultuda öğretmenlerin iş yükü ve yetki planlamasında düzenlemelere gidilmelidir.

Bütüncül eğitimin uygulanabilmesi için ideal sınıf mevcudu (20-25 öğrenci) oluşturulmalıdır.

İngilizce dersi öğretim programının biliş temelli ve dilbilgisi ağırlıklı tasarlanmasında öte ruh ve bedene de hitap edebilecek hale getirilmesi, evrensel meselelerle ilişkilendirilmesi ve hayal gücünü genişleten boyutların da eklenmesi gereklidir.

Mevcut eğitim sisteminde öğrenenlerin araştırmacı olma, sorumluluk sahibi olma, açık fikirli olma, eleştirel düşünebilme, duyarlı olma, empati kurabilme gibi nitelikleri kazanabilecekleri ve sevgi, saygı, iletişime yer veren bir anlayış geliştirilmelidir.

Mevcut eğitim sisteminin değerlendirmeye, karşılaştırmaya ve sıralandırmaya dayalı olarak düzenlenmesi sonucunda rekabetçi anlayışın getirdiği bölünmüşlükler

yerine daha çok işbirliğinin, birlikteliğin önemsendiği bir eğitim anlayışı oluşturulmalıdır.

İngilizce öğrenme sürecinde grup çalışmalarının, farklı kişilerle çalışmayı gerektiren etkinliklerin, İngilizce kamplarının yapılması gibi öğrenenlerin birlikte çalışabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir.

İngilizce öğretiminde öğrenenlerin yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinliklerin, ders dışı etkinliklerin ve ilgi çekici etkinliklerin düzenlenmesi gereklidir.

İngilizce öğrenme sürecinde öğrenenlerin ilgi alanlarına göre dans, drama, grup çalışmalarının, oyunların, müzik etkinliklerinin, tiyatral çalışmaların, sanatsal çalışmaların entegre edilmesi gereklidir.

Değerlendirmede hem nitel hem de nicel değerlendirmelere yer verilmelidir.

Saygı, hoşgörü, adil, demokratik, farklılıkların kabul edildiği, özgür düşünmenin desteklendiği ve empatik davranışlara yer verilen bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır.

İngilizcenin yapısal düzeyde öğretim sınırlamasından kurtularak farklı kültürlerin, farklı yaşayışların tanınması sağlanmalı, topluma ve dünyaya ilişkin gerçekliklere yer verilmelidir.

Ders materyalleri erkek öğrencilerin de İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenmelerini artıracak nitelikte düzenlenmelidir.

Öğrenenlerin sahip oldukları potansiyelleri fark edebilmeleri ve farklı beceri alanlarında kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

İngilizce öğretiminde farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, bedensel vb.) sahip öğrenenlere hitap edebilecek etkinlikler düzenlenmelidir.

İngilizcenin ders süresi ile kısıtlandırılmayıp okul dışında da öğrenenlerin dili kullanabilecekleri ödev ve projeler (örn. röportaj yapma, tiyatral oyunlar düzenleme, blog kurma vb.) verilmelidir.

Öğrenenlerin bütüncül bireyler olarak yetiştirilmeleri için eğitimde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin aktarımsal öğretim yaklaşımının yanı sıra işlemsel ve dönüşümsel öğretim yaklaşımlarından da yararlanmaları için gerekli motivasyonu oluşturacak düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarının farkında olarak bütüncül öğretim yaklaşımlarına göre kendilerini yenilemeleri gereklidir.



Özellikle mesleki teknik anadolu lisesi ve imam hatip lisesi türündeki öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerin bütüncül öğretim yaklaşımlarından yararlanmaları gereklidir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

İngilizce öğretiminde ağırlıklı olarak mekanik düzeydeki uygulamaların tercih edilme nedenleri araştırılıp çözüm önerileri geliştirilmelidir.

Yabancı dil öğrenme sürecindeki sınıf ikliminin öğrenmeye olan etkisi araştırılmalıdır.

Araştırmacılar derse hazırlık aşamasının motivasyona ve başarıya olan etkisini araştırabilirler.

Meslek liselerinde olmak üzere okul aidiyeti duygusunu geliştirecek proje çalışmaları yapılabilir.

Etkileşimli tahtaların uygulanmasının İngilizce öğretimine olan etkisi araştırılabilir.

Öğrenenlerin İngilizceyi benimseyip derslere daha katılımcı olmalarını etkileyen faktörler araştırılabilir.

Alanyazında farklı disiplinlerde bütüncül eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

Bütüncül eğitime göre tasarımların geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi gereklidir.

Öğretmenlerin öğretim programında az da olsa yer verilen bütüncül eğitim uygulamalarını öğrenme ortamlarında neden gerçekleştirmedikleri araştırılmalıdır.

İlköğretim ve lise düzeyindeki farklı sınıfların İngilizce öğretim programları bütüncül eğitim açısından değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Aglipay, S. (2014). Practices that foster community and interconnctedness. (Eds. John P. Miller, Michele Irwin, Kelli Nigh) *Teaching from the thinking heart: The practice of holistic education* (85-95). U.S.A.: IAP Inc.
- Ahmad, I., Said, H., Mansor, S. S. S., Mokhtar, M., Hassan, Z. (2014). How teacher moderates the relationship between democratic classroom environment and student engagement. *Review of European Studies*, 6 (4), 239-248.
- Akther, A. (2014). *Role of warm-up activity in language classroom: a tertiary scenario*. Unpublished bachelor of arts thesis, BRAC University, Bangladesh.
- Alkan, M. F., Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altıntaş, S. U. (2005). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 1-12.
- Ambrose S. A., Bridges M. W., DiPietro M., Lovett M. C., Norman M. K., Mayer R. E. (2010). *How learning works: 7 Research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Amrein, A. L., Berliner, D. C. (2003). The effects of high stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership*, 60(5), 32-38.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Argyros, I. (2012). Aspects of the holistic approach in teaching. *Selected Papers From International Scientific Conference* (27-31). Ulyanovsk: UISTU.

- Arıkan, A. (2006). Postmethod condition and its implications for English language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 1-11.
- Aslanargün, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 27-48.
- Babacan, T. (2013). 2006-2013 İngilizce dersi programlarının (5.-6. sınıf) incelenmesi. 22. *Eğitim Bilimleri Kurultayı (Sözlü bildiri)*. Eskişehir osmangazi üniversitesi, Eskişehir.
- Bach, G. (2005). Whole person, whole language-fragmented theories: Common and scientific paradigms of holistic language learning. (Ed. Christine Penman) *Holistic approaches to language learning* (15-35). Germany: Peter Lang.
- Bacon, S. M. C., & Finnemann, M. D. (1992), Sex differences in self-reported beliefs about language learning and authentic oral and written input. *Language Learning*, 42(4), 471-495.
- Badjanova, J., Ilisko, D. (2014). Holistic philosophy based teaching approaches in Latvian primary schools: Primary education teachers' view. In V. Dislere (Ed.), *Proceeding of the international scientific conference 'Rural environment. Education. Personality'*. (22-28). Jelgava: LLU.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği) XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Banegas, D. L. (2014). Initial English language teacher education: Processes and tensions towards a unifying curriculum in an Argentinian province. *English Teaching: Practice and Critique*, 13 (1), 224-237.

- Banoğlu, K., Çakır, M. (2011). Liselerin öğrenme ortamı profillerinin belirlenmesine yönelik bir kümeleme analizi çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10 (20), 161- 179.
- Bell, D. M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible?. *TESOL Quarterly*, 37(3), 325-336.
- Best, S., Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. New York: The Guilford Press.
- Bird, L. B. (1993). The whole of whole language (Ed. Ron Miller). *The Renewal of Meaning in Education* (133-153). Brandon: Holistic Education Press.
- Birdsell, B. (2013). Motivation and creativity in the foreign language classroom. *FLLT Conference Proceedings*. 2, (887–903). Bangkok: LITU.
- Block, D. (2004). Key concept in ELT- Globalization and language teaching. *ELT Journal*, 58 (1), 75-77.
- Boboc, M. (2012). The postmodern curriculum in a modern classroom. *International Journal of Education*, 4 (1), 142-152.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Bridgeland, J. M., Balfanz, R., Moore, L. A., Friant, R. S. (2010). *Raising their voices: Engaging students, teachers and parents to help end the high school dropout epidemic*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the postmethod era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. (Eds. Richards, J. C. & Reanandya, W. A.) *Methodology in language teaching: An anthology of current pedagogy*. (9-19) USA: Cambridge University Press.
- Butcher, J., Kritsonis, W. A. (2008). A national perspective: Utilizing the postmodern theoretical paradigm to close the achievement gap and increase student success in public education America. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 25 (4), 1-7.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E., Işık-Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 43-63.
- Carballo, O.C., Ulate, N.V.(2009). EFL learning experiences developed in communicative courses at universidad nacional. *Revista De Lenguas Modernas*, 11, 333-343.
- Cheng-Man Lau, D. (2001). Analysing the curriculum development process: Three models. *Pedagogy, Culture and Society*, 9 (1), 29-44.
- Charles, M. (2012). *The heart and soul of language teaching: Making inter-connections between holistic and second language education in the postsecondary context*. Unpublished doctorate dissertation, University of Toronto, Canada.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları (Mustafa Sever). (Çeviri Ed. Ahmet Aypay), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (400-433). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2015). Değişkenlerin ölçülmesi ve örneklem (Mustafa Sever, Zeynep Avcı Yurtseven). (Çeviri Ed. Ahmet Aypay), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (149-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition). U.S.A.: Routledge.
- Conacher, J. E. (2005). New learning environments: Holistic approach or challenge? (Ed. Christine Penman) *Holistic approaches to language learning* (103-117). Germany: Peter Lang.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Third edition). Los Angeles: Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (Second edition). UK: Cambridge University Press.

- Cynarski, W. J. (2014). The new paradigm of science suitable for the 21st century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 269-275.
- Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 202-218.
- Çırık, İ. (2015). Relationships between social support, motivation, and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist*, 20 (1,2): 232-242.
- Çimen, O., Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 339-359.
- Da Luz, F. S. D. R. (2015). *The relationship between teachers and students in the classroom: Communicative language teaching approach and cooperative learning strategy to improve learning*. Unpublished master of arts thesis, Bridgewater State University, Massachusetts.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum* (First edition). New York: Teachers College Press.
- Duran, A., Cruz, M. (2011). The interactive whiteboard and foreign language learning: A case study. *Porta Linguarum*, 15, 211-231.
- Duze, C. O. (2011). Democracy in education: Does this culture exist in secondary school classrooms of Africa?. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 13 (7), 284-297.
- Elo, S., Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Er, M. (2012). Boosting foreign language self-concept in language classrooms through cooperative learning activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 535-544.
- Ferguson-Patrick, K. (2012). Developing an inclusive democratic classroom “in action” through cooperative learning. *Joint AARE APERA International Conference*, Sydney.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guides*. Boston: Pearson Education.
- Funk, H. (2012). Four models of language learning and acquisition and their methodological implications for textbook design. *Electronic Journal Of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 298–311.
- Gay, L. R., Airasian, P. W. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Gidley, J. M. (2010). Holistic education and visions of rehumanized futures. *ROSE-Research on Steiner Education*, 1 (2), 139-147.
- Gilakjani, A. P., Ahmadi, S. M. (2011). The effect of visual, auditory, and kinaesthetic learning styles on language teaching. *International Conference On Social Science and Humanity IPEDR*, 5, 469-472.
- Goodwin, J. T., Lynn, D. G. (2014). Holistic education in times of specialization and globalization. *Angewandte Chemie International Edition*, 53, 6832 – 6833.
- Göka, E., Topçuoğlu, A., Aktay, Y. (1999). *Önce söz vardı: Yorumsamacılık üzerine bir deneme*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Göktürk, İ., Günalan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 11, 127-143.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 1159-1177.
- Gözütok, F. D. (2003). Curriculum development in Turkey (Ed. William F. Pinar). *International handbook of curriculum research* (607-623). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gözütok, T. (2011). Modernizmin kayıp çocukları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (1), 1138-1149.

- Graff, J. C. (2012). Mixed methods research (Eds. Heather R, Hall, Linda A. Roussel). *Evidence-based practice: An integrative approach to research, administration and practice* (pp. 45-64). Burlington, MA: Jones & Barlett Learning.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
- Guardino, C. A., Fullerton, E. (2010). Changing behaviours by changing the classroom environment: A case study of an inclusion classroom. *Teaching Exceptional Children*, 42, 8-13.
- Gültekin, M., Merç, A., Ciğerci, F. M. (2012). Holistik (bütüncül) eğitimin ilköğretim programlarına yansımaları. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bolu.
- Gültekin, M., Ciğerci, F. M., Merç, A. (2013). Holistic education. *Journal of Education and Future*, 3, 53-60.
- Hair, J. F. Anderson, R. E., Tahtam, R. L., Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (Fifth edition). New Jersey: Pearson Education.
- Hanson, B. (2014). *What holism can do for social theory*. New York: Routledge.
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W., Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24 (16), 1-19.
- Hare, J. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes*. International baccalaureate organization IB position paper.
- Hiew, W. (2012). English language teaching and learning issues in Malaysia: Learners' perceptions via facebook dialogue journal. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 3(1), 11-19.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. The Design Council, London. [www.designcouncil.org.uk/resources/assets/assets/pdf/Publications/The%20Impact%](http://www.designcouncil.org.uk/resources/assets/assets/pdf/Publications/The%20Impact%20of%20School%20Environments.pdf)



- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Hossain, D. M., Karim, M. M. S. (2013). Postmodernism: Issues and problems. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2 (2), 173-181.
- Hossieni, A. O. S., Khalili, S. (2011). Explanation of creativity in postmodern educational ideas. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1307–1313.
- Hsieh, H. F., Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Huitt, W. (2011). A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service. *12th Annual International Conference* (May 24-27). Athens, Greece.
- Ivan, O. R. (2012). Foreign language learning in the age of globalization. *Quaestus Multidisciplinary Research Journal*, 1 (1), 80-84.
- Iyer, R. B. (2015). Blending east and west for holistic education. *Educational Research and Reviews*, 10 (3), 244-248.
- Jacobs, G. M., Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1), <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej17/>
- Jean, G., Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign Language Annals*, 44 (3), 467-494.
- Jeder, D. (2014). Transdisciplinarity- The advantage of a holistic approach to life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 137, 127 – 131.
- Jin, Y., Li, L. (2011). A postmodern perspective on current curriculum reform in China. *Chinese Education & Society*, 44 (4), 25-43.

- Johnson, B. R. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118 (3), 282-292.
- Johnson, J. (2005). I am a holistic educator, not a dancing monkey. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 18 (4), 1-5.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14-26.
- Johnstone, R. (2005). Holistic language learning from the present into the future. (Ed. Christine Penman) *Holistic approaches to language learning* (203-221). Germany: Peter Lang.
- Kahraman, A. D. (2015). Relationship of modernism, postmodernism and reflections of it on education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3991 – 3996.
- Kaigama, M. D., Audu, H. (2014). Holistic education: A needful system of education for learners in conflict affected areas in Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4 (4), 23-28.
- Kapıkıran, Ş., Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 21-30.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlilik analizi (Edt. Şeref Kalaycı). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L., Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern felsefe ışığında Türk eğitim sistemi sorunlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kibirige, I., Teffo, W. L. (2014). Actual and ideal assessment practices in south African natural sciences classrooms. *International Journal of Science Education*, 6(3), 509-519.

- Kim, K. J. (2012). Language learning belief factors affecting English achievement. *English Teaching*, 67 (4), 173-194.
- Kirkpatrick, R., Zang, Y. (2011). The negative influences of exam-oriented education on Chinese high school students: Backwash from classroom to child. *Language Testing in Asia*, 1(3), 36-45.
- Koo Hok-chun, D. (2002). Quality education through a post-modern curriculum. *Hong Kong Teacher's Centre Journal*, 1, 56-73.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98, 1, 296-311.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. U.S.A.: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 59-81.
- Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe, Baykın. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *KKEFD*, 30, 13-26.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. (Third edition). UK: Oxford University Press.
- Lee, D. H. L., Hong, H., Niemi, H. (2014). A contextualized account of holistic education in Finland and Singapore: Implications on Singapore educational context. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 871-884.
- Leicester, M. (2000). Post-postmodernism and continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 73-81.
- Liu, P. L. (2013). Implementation of the whole language in Hong Kong kindergartens: The teachers' perceptive. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3 (3), 167-173.

- López Rúa, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: An integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99-114.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5 (2), 178-186.
- Manny-Ikan, E., Dagan, O. (2011). Using the interactive white board in teaching and learning-An evaluation of the smart classroom pilot project. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7, 249-273.
- Marsh, C. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (Third edition). Oxon: Routledge-Falmer.
- Masouleh, N. S. (2012). From method to post method: A panacea!. *English Language Teaching*, 5 (4), 65-73.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, Don'ts and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 97-110.
- Mayer, N., Viebrock, B. (2005). First encounters: Holism as a central concept for experiencing foreign languages in kindergarten. (Ed. Christine Penman) *Holistic approaches to language learning* (157-173). Germany: Peter Lang.
- McKinney, L. J. (2003). Postmodernism: Ministry implications for church and educational leaders. *The evangelical Review of Theology*, 27 (2), 147-169.
- MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merter, F., Kartal, Ş. Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 43-58.
- Mesri, F. (2012). Exploring the gender effect on Iranian university learners' beliefs to learn English. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (6), 98-106.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second edition). U.S.A.: Sage publications, Inc.

- Miller, J. P. (1999). Making connections through holistic learning. *Educational Leadership*, 56 (4), 46-48.
- Miller, J. P. (2000). *Education and soul: Toward a spiritual curriculum*. U.S.A.: State university of New York Press.
- Miller, J. (2003). Holistic education: learning for an interconnected world. *Encyclopedia of life support system (EOLSS)*.  
[www.eolss.net/SampleChapters/C11/E6-61-04-01.pdf](http://www.eolss.net/SampleChapters/C11/E6-61-04-01.pdf)
- Miller, R. (2005). Philosophical sources of holistic education. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 35-42.
- Miller, R. (2006). Making connections to the world: Some thoughts on holistic curriculum. *Encounter*, 19 (3), 29-34.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. (Second edition) Canada: University of Toronto Press.
- Miller, J. P. (2010). *Whole child education*. U.S.A.: University of Toronto Press.
- Miller, J. P., Cassie, J. R. B., Drake, S. M. (1990). *Holistic learning: A teacher's guide to integrated studies*. Canada: OISE Press.
- Moghadam, J. N., Adel, S. M. R. (2011). The importance of whole language approach in teaching English to intermediate Iranian efl learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (11), 1643-1654.
- Mosha, R. S. (2000). *The heartbeat of indigenous Africa: A study of the Chagga educational system*. New York: Garland publishing, Inc.
- Munro, J. S. (2005). 'You teach with the whole of you': Some reflections from the chalk face. (Ed. Christine Penman) *Holistic approaches to language learning* (79-87). Germany: Peter Lang.
- Myers, J. (2011). Understanding your beliefs about teaching: Developing a language for teacher reflection for meaningful change. *Association for supervision and curriculum development conference*, San Francisco, CA.

- Myers, J. W., Hilliard, R. D. (1997). Holistic language learning at middle level. *Childhood Education*, 73 (5), 286-289.
- Nakpodia, E. D. (2011). Early childhood education: Its policy formulation and implementation in Nigerian educational system. *African Journal of Political Science and International Relations*, 5 (3), 159-163.
- Nasrollahi, A., Barjasteh, H. (2013). Iranian students' self efficacy and their language achievements. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (10), 1837-1843.
- Nava, R. G. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Brandon: Foundations of Educational Renewal.
- Neves, A. C. (2009). *A holistic approach to the Ontario curriculum: Moving to a more coherent curriculum*. Unpublished master of arts, University of Toronto, Canada.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nwokeocha, S. (2014). Reflections on the concept and implications of holistic education for contemporary Africa. *International Journal of Educational Foundations and Management*, 2 (2), 115-133.
- Olatunji, M. O. (2013). Teaching and assessing of affective characteristics: A critical missing link in online education. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4 (1), 96- 107.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., Collins, K.M.T. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *The Qualitative Report*, 17, 1-28.
- Özdaş, F., Akpınar, B., Batdı, V., Karahan, O., Yıldırım, B. (2014). The whole humanbeing paradigm and holistic curriculum approach. *International conference: New perspectives in science education* (20-21 March). Florence, Italy.

- Öztürk, G. (2013). Job burnout experienced by Turkish instructors of English working at state universities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 587-597.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Papastamatis, A., Panitsides, E. A. (2014). Transformative learning: Advocating for a holistic approach. *Review of European Studies*, 6 (4), 74-81.
- Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors in the development of critical learners. *The International Journal of Educational Management*, 17 (6/7), 272-284.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (third edition). USA: Sage.
- Patzelt, K. E. (1995). *Principles of whole language and implications for esl learners*. ERIC, ED400526.
- Pentcheva, M., Shopov, T. (2001). *Whole language, whole person. A handbook of language teaching methodology*. Viseu, Passagem Editores.
- Phakiti, A. (2006). Theoretical and pedagogical issues in esl/efl teaching of strategic reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1, 19-50.
- Preston, J. P. (2012). Holistic education: A pioneer narrative. *Learning landscapes*, 5 (2), 251-267.
- Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development*. ERIC (ED030957).
- Rahimi, A., Abedini, A. (2009). The interface between efl learners’ self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.

- Rajshree, S. (2012). Themes of postmodern education. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2 (12), 1-5.
- Range, B., Carnes-Holt, K., Bruce, M. A. (2013). Engaging middle-grade students to learn in a caring community. *The Clearing House*, 86: 48–52.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700–712.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosa, M. M. (2007). *Hola! A holistic approach to foreign/second language learning for kids*. (Lifelong Learning Programme Comenius 133919), [http://www.holaforkids.be/bestanden/ES\\_AreYouAHoklisticTeacvher.pdf](http://www.holaforkids.be/bestanden/ES_AreYouAHoklisticTeacvher.pdf) adresinden ulaşılmıştır.
- Roux, C. (2009). Holistic curriculum development: Tutoring as a support process. *South African Journal of Education*, 29, 17-32.
- Rubin, D. I., Kazanjian, C. J. (2011). “Just another brick in the wall”: Standardization and the devaluing of education. *Journal of Curriculum and Instruction (JOCI)*, 5 (2), 94-108.
- Rudge, (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application*. Unpublished doctorate dissertation, Ohio State University, U.S.A.
- Sadker, D. M., Sadker, M. P., Zittleman, K. R. (2008). *Teachers, schools and society*. (8<sup>th</sup> edition) USA: McGraw-Hill companies, Inc.
- Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles: A holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20 (7), 29–36.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7, 259–287.
- Sanders, A. F. (1991/1992). Tacit knowing-between modernism and postmodernism: A problem of coherence. *Tradition and Discovery*, 18 (2), 15-21.



- Santwani, S. A. (2015). Holistic education for holistic life. *Horizons of Holistic Education*, 2, 33-39.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39, 207–220.
- Saw, G. P. (2015). A frame work of holistic education. *International Journal of Innovative Research&Development*, 2 (8), 69-74.
- Saxon, D. P., Levine-Brown, D., Boylan, H. R. (2008). Affective assessment for developmental students. *Research in Developmental Education*, 22 (1), 1-4.
- Scheirer, P. (2010). The spiritual dimension in holistic education. *Conference in memory of Dr. Pille Valk 'spirituality and the encounter with the 'other' (10/11 September 2010)*, Tartu/Estonia.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Seet, J. F., Chang, A. (2008). Developing a model for the holistic learning and teaching of Chinese language in Singapore. *New Horizons in Education*, 56 (2), 75-91.
- Sevinç, S., Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4), 1285-1308.
- Singireddy, V. (2014). Innovative curriculum in ELT: A pathway for holistic learners. *International Journal of English Language, Literature And Humanities*, 1 (5).
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. (Second edition) New York: Routledge.
- Sloan, D. (2005). Education and the modern assault on being human: Nurturing body, soul, and spirit (Eds. John P. Miller, Selia Karsten, Diana Denton, Deborah Orr, Isabella Colalillo Kates). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground (27-47)* U.S.A.: New York Press.

- Smith, R. L. (2012). Mixed methods research designs: A recommended paradigm for the counseling profession. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS*, 1, 1-6.
- Stehr, N., Mast, J. L. (2014). Modernity and postmodernity (Eds. Samir Daspupta, Peter Kivisto). *Postmodernism in a global perspective* (116-132). Los Angeles: Sage Publications.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellenmesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabak, G., Göçer, A. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek fiziksel-duygusal-kültürel yöntem: Kuramsal bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 152-162.
- TEPAV. (2014). *Türkiye 'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: TEPAV
- Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50, 159–165.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. (Second edition) UK: Rowman&Littlefield Education.
- Ubuz, B., Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Usher, R., Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. U.S.A.: Routledge.
- Varbelow, S. (2012). Instruction, curriculum and society: Iterations based on the ideas of William Doll. *International Journal of Instruction*, 5 (1), 87-98.
- Vatankhah, M., Tanbakooei, N. (2014). The role of social support on intrinsic and extrinsic motivation among iranian efl learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1912 – 1918.
- Venugopal, K. (2009). The philosophical underpinnings of holistic education, *Journal of The Krishnamurti Schools*, 13, 69-73.
- Venugopal, K., Kumari, P. (2010). Auroville school and holistic education. *Encounter*, 23 (3), 59-63.

- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36 (3/4), 327-341.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 511-535.
- Weger, H. D. (2008). *Learner motivations and preferences: Realities in the language classroom*. Unpublished doctorate dissertation, Georgetown University.
- Weger, H. D. (2013). Examining english language learning motivation of adult international learners studying abroad in the US. *RELC Journal*, 44(1) 87–101.
- Yampolskaya, L. I. (2015). The principle of holistic education and the ideal of a single integrated culture: Towards the formation of an approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 488 – 496.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yihong, F. (2002). *From holistic worldview to holistic education cross-boundary journeys of educators toward integrative learning and integral being*. Unpublished doctorate dissertation, University of Massachusetts Amherst, U.S.A.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

## Ekler

### Ek-A: Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarının Türkçeye Uyarlanma Ve Kullanım İzni

← 📁 📧 🗑️ 📧 📧 Diğer → 160 / 1.068

Permission to use your scale Gelen Kutusu x

**Tugba Babacan** <tugbabacan@gmail.com> 26 09 2014 📧  
 Alıcı: johnmyers.my

Dear Myers,  
 I am a doctorate student at curriculum development department in Turkey and I am studying holistic education on ELT at high school level. I contacted with Mr. Miller and I got some suggestions when I needed. Last time, I needed a data collection mean on this subject and he mentioned that your work on understanding beliefs about teaching. And I need your consent to adapt it in Turkish and use it in my doctorate thesis study by referencing you. If you give me permission to use it, I want to learn how I will know the teacher is oriented on transmission, transformation etc. and which score means what? Also, the process of its development period (validity, reliability etc.). It is crucial to determine the teacher's orientation before my application of holistic education. Thank you.

**John Myers** <johnmyers.myers@utoronto.ca> 26 09 2014 📧  
 Alıcı: bana

🌐 İngilizce > 🇹🇷 Türkçe > İletiyi çevir İngilizce için kapat x

sure

I assume you have the latest copy (Jack got it last May)  
 Let me know how it goes.

## Ek-B: Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma Ve Kullanım İzni

← 📁 📧 📧 Gelen Kutusuna taşı 📧 Diğer 2/8 <

Foreign language learning scale and some suggestions 📧 📧 📧

**Tugba Babacan** <tugbabacan@gmail.com> 30 09 2014 ☆ 📧  
Alıcı: hdw2 📧

Dear Weger,  
I am a doctorate student at curriculum development department in Turkey. And I am studying on ELT and learners' perspective towards to learning a foreign language especially English. I saw your Examining English language learning motivation of adult international learners studying abroad in the US paper. Can you give me permission to use your scale and send the original form? But I want to ask you that I will use the scale in high school students who are learning English as a foreign language at Turkey, yet the scale was developed on adult learners. Thus is it suitable for using at high school students? If not, can you suggest me a scale for high school students' attitudes to learning foreign language?

**Heather Weger** <hdw2@georgetown.edu> 5 10 2014 ☆ 📧  
Alıcı: bana 📧

📧 İngilizce > 📧 Türkçe [İletiyi çevir](#) [İngilizce için kapat x](#)

Dear Tugba,  
Thank you for your message and interest in the motivation research. I am happy to share the tool I ended up using, and I have included a table that appears only in my dissertation that connects the items of the tool to the source from which I adapted them in case you are interested. Also, I do think it would be fine to use with high school students.

## Ek-C: Anket Uygulama İzni



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/3008856  
Konu: Anket İzni

19/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünün 27/02/2015 tarih ve 1235 sayılı yazıları.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Tuğba BABACAN "Bütüncül Eğitim Yaklaşımına Göre Dokuzuncu Sınıf Düzeyinde Bir İngilizce Program Tasarısı Hazırlama" konulu çalışması kapsamında İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki Liselerde anket uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2014/2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aşılı İle Aynıdır  
19 Mart 2015  
Mahmut TUR  
Memur

OLUR  
19/03/2015  
Ali ŞANLIER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.  
Gereğini rica ederim.

Ali ŞANLIER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Sırakapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ

Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>

e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin

Telefon

Belgegeçer

: S.GELMİŞ-VHKİ

:(0 258) 265 55 54 dahili 708

:(0 258) 265 01 69

## Ek-D: Etik Kurul Kararı

**T.C.**  
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER ETİK KURULU**  
**ESKİŞEHİR**

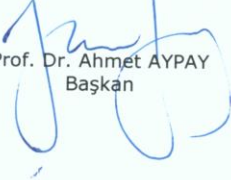
**Toplantı Tarihi** : 24.03.2015  
**Toplantı Sayısı** : 2015-4

### **GÜNDEM**

2. Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi 541620121013 numaralı Tuğba BABACAN'ın "*İngilizce Öğretim Programının Bütüncül Eğitim Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi ve Yeniden Tasarlanması*" başlıklı doktora tez çalışmasının Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygunluğunun görüşülmesi,

### **KARAR**

2. Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi 541620121013 numaralı Tuğba BABACAN'ın "*İngilizce Öğretim Programının Bütüncül Eğitim Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi ve Yeniden Tasarlanması*" başlıklı doktora tez çalışmasının Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygun olduğuna,  
oy birliği ile karar verildi.

  
Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Başkan

  
Prof. Dr. Cemil YÜCEL  
Üye

  
Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU  
Üye

  
Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ  
Üye

  
Doç. Dr. Macid A. MELEKOĞLU  
Üye

## Ek-E: Öğretim Eğilimleri Derecelendirme Anahtarı

### BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki ifadelere vereceğiniz yanıtlar Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yürütülmekte olan bir doktora tez çalışması kapsamında veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Araştırma kapsamında sizden beklenen, derecelendirme anahtarındaki her satırda yer alan üç ifadeyi okumanız ve bu üç ifade arasında ilgili kutucuğa size göre en uygun rakamı yazarak bir sıralama yapmanızdır. Araştırmaya katılımınız tamamen sizin gönüllülüğünüze bağlıdır. Dilerseniz araştırmaya katılmamakta ya da araştırmadan ayrılmakta özgürsünüz. Araştırma kapsamında sizden herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Ayrıca vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının sağlığı açısından ifadelere içten ve samimi yanıtlar vermeniz son derece önemlidir. Lütfen hiçbir ifadeyi sıralamadan boş bırakmayınız.

Çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak için Arş. Gör. Tuğba BABACAN' a ulaşabilirsiniz (e-posta: [tbabacan@pau.edu.tr](mailto:tbabacan@pau.edu.tr); cep tel: 05533723441). Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Tuğba BABACAN

*Bilgilendirilmiş onam formunu okudum ve anladım.*

*Katılımcının İmzası Tarih*

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Cinsiyet:** Kadın ( ) Erkek ( )

**Kıdem:** 1-5 yıl ( ) 6-11 yıl ( ) 12- 17 yıl ( ) 18 yıl ve üzeri ( )

**Çalıştığınız okul türü:** Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ( ) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri ( ) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne Bağlı Anadolu Liseleri ( ) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Liseleri ( )

**Mesleki gelişim kurslarına katıldınız mı?** Evet ( ) Hayır ( )

**Evet ise lütfen hangi konuda/konularda kursa katıldığınızı yazınız**

.....

**Hangi sınıf düzeyinde derse giriyorsunuz?** 9. Sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( ) 12. Sınıf ( )



## ÖĞRETİM EĞİLİMLERİ DERECELENDİRME ANAHTARI

### Beklenti Oluşturma: Öğrenciler Ne Öğrenmelidir?

**Yönerge:** Aşağıdaki derecelendirme anahtarında yer alan tabloların her birinde beş satır ve her bir satırda üç ifade yer almaktadır. Lütfen her satırdaki ifadeleri kendinize en uygun biçimde sıralayınız. Sıralama yaparken her satırda yer alan üç ifadeden size en yakın olan ifadenin yanındaki kutucuğa 1, size en uzak olan ifadenin yanındaki kutucuğa 3 ve geride kalan ifadenin yanındaki kutucuğa 2 yazınız. Her satırda 1, 2, 3 rakamlarını **sadece** bir kez kullanabilirsiniz. Lütfen her bir satırdaki ifadede sıralamanızı yapınız. Araştırmaya katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

1. Satır	Bir takım üyesi olarak çalışmayı öğrenmek, öğrenmenin esas amacıdır. <input type="text"/>	Okullar, öğrencilerin öz saygısını geliştirmeye yardımcı olmalıdır. <input type="text"/>	Toplum tarafından gerekli görülen temel bilgi ve becerileri öğretmeliyiz. <input type="text"/>
2. Satır	Bir ders; konu alanındaki önemli bilgiyi, kavramları ve becerileri vurgulamalıdır. <input type="text"/>	İyi planlanmış bir ders, birden fazla disiplini bütünleştiren temaları vurgular. <input type="text"/>	Eğitim programı sürece ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye odaklanmalıdır. <input type="text"/>
3. Satır	Dersimdeki önceliğim, içeriğe odaklanmak olmalıdır. <input type="text"/>	Öğrencilerime ne öğreneceklerinin yanı sıra nasıl öğreneceklerini de öğretmeyi isterim. <input type="text"/>	Dersimi öğrencilerin kendileri ile ilişkilendirebileceği hale getirmek isterim. <input type="text"/>
4. Satır	Kazanımlar ve standartlar, öğrencilerin yetenekleri ile ilişkili olmalıdır. <input type="text"/>	Kazanımlar ve standartlar, mümkün olduğunca açık olmalıdır; hatta davranışsal ifadelerde en iyi şekilde belirtilmelidir. <input type="text"/>	Kazanımların ve standartların oluşturulmasında öğrencilerin söz sahibi olması gerekir. <input type="text"/>
5. Satır	Okullar, öğrencileri içinde yaşadıkları dünyayı anlamaları için hazırlamalıdır. <input type="text"/>	Öğrencilerin birer vatandaş olarak topluma ve ulusa en iyi şekilde nasıl dahil olacaklarını öğrenmeye ihtiyaçları vardır. <input type="text"/>	Öğrencilerin yaşadıkları toplumdaki insanların yaşamlarını daha iyi hale getirecek toplumsal çalışmalarda yer almalarına öğretmenler yardımcı olmalıdır. <input type="text"/>

## Öğrenmeyi En Üst Düzeye Getirecek Öğretim

<b>1. Satır</b>	Temel bilgi sunarak iyi planlanmış bir öğretim, önemli bir öğretim stratejisidir. <input type="checkbox"/>	Öğretmenler, öğrencilerin düşünmesini teşvik etmek ve bakış açılarını sorgulamaları için aracı olmalıdır. <input type="checkbox"/>	Sınıf etkinlikleri, öğrenci merkezli ve yaşantıya dayalı olmalıdır. <input type="checkbox"/>
<b>2. Satır</b>	Zengin bir eğitim programı, toplumsal kaynakları ve yaşantıları içermelidir. <input type="checkbox"/>	Öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinden başlamalıdır. <input type="checkbox"/>	Öğretmenler, öğrenmenin gerçekleşmesini istiyorsa etkili bir yönlendirme sağlamalıdır. <input type="checkbox"/>
<b>3. Satır</b>	Grup çalışması, öğrencilerin bir probleme ya da konuya ilişkin farklı bakış açıları ile bakabilmesini sağladığı için önemlidir. <input type="checkbox"/>	Grup çalışması ölçülü kullanıldığında işe yarar; ama aşırı kullanıldığında gerçek öğrenmeyi engeller. <input type="checkbox"/>	Grup çalışması, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını sağladığı için önemlidir. <input type="checkbox"/>
<b>4. Satır</b>	Bir beceriyi öğrenmek futbol oynamaya benzer; çünkü bütün sürece uyum sağlamak zorundasınız. Yoksa her şey karışır. <input type="checkbox"/>	Beceriler, basitten karmaşığa doğru mantıksal bir sırada alt becerilere ayrıldıklarında en iyi şekilde öğretilir. <input type="checkbox"/>	Beceriler analiz amacıyla parçalara bölünse de asıl önemli olan bütün düşünme sürecinin hesaba katılmasıdır. <input type="checkbox"/>
<b>5. Satır</b>	Yazılı çalışmalar, öğrenci tartışmaları ile geliştirilmelidir. Böylelikle araştırma netlik kazanacaktır. <input type="checkbox"/>	Yazılı çalışmaların temel amacı, öğrencileri ileri düzeyde akademik yazı yazmalarına hazırlamaktır. <input type="checkbox"/>	Sınıfta yapılan yazma çalışmaları, kişisel ve yaratıcı olmalıdır. <input type="checkbox"/>

## Ölçme&Değerlendirme

<b>1. Satır</b>	Değerlendirmenin esas amacı, öğrencinin konu ya da becerideki yeterliliğini belirlemektir. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Öğrencilerin düşünsel davranışlarındaki (zihinsel alışkanlıklar) gelişimini değerlendirmek, ileriki öğrenmeleri için hayati derecede önemlidir. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Değerlendirme çeşitlendirilmelidir, böylelikle öğrenci bir bütün olarak değerlendirilir. <input style="float: right;" type="checkbox"/>
<b>2. Satır</b>	Anlamlı bir değerlendirme, öz ve akran değerlendirmenin yer aldığı öğrenci girdisini içerir. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Değerlendirme, her bir öğrencinin ulaşması gerektiği belli standart ve ölçüte dayalı olmalıdır. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Yapmış olduğum değerlendirme, öğrencilerin sınıfa getirdiği bilgi, beceri ve zihinsel alışkanlıkları dikkate almalıdır. <input style="float: right;" type="checkbox"/>
<b>3. Satır</b>	Öğrenci, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulurken dereceleme çalışmasında yer almalıdır. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Öğretmenin değerlendirme ölçütleri, derecelendirmedeki en iyi araçlardır. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Bence notlandırma gerçek öğrenmeyi engeller. <input style="float: right;" type="checkbox"/>
<b>4. Satır</b>	Öğrenmekten zevk alan öğrenciler, öğrenmenin gerçekleştiğinin açık delilidir. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Öğrencilerin sınıf ortamında yapılan tartışmalara aktif olarak katılmaları, öğrenmenin gerçekleştiğini gösterir. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Öğretmeni dikkatlice dinleyen öğrencilerin varlığı öğrenmenin gerçekleştiğini gösterir. <input style="float: right;" type="checkbox"/>
<b>5. Satır</b>	Öğrencilerin ne öğrendiğini ortaya çıkarmak istiyorsanız, sınav yapın. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Öğrencilerin ne öğrendiğini ortaya çıkarmak istiyorsanız, onlara sorun. <input style="float: right;" type="checkbox"/>	Öğrencilerin ne öğrendiğini ortaya çıkarmak için, öğrencilere gerçek yaşamdan bir problem ya da görev verin ve çalışmalarını izleyin. <input style="float: right;" type="checkbox"/>

### Öğretme/Öğrenmenin Diğer Boyutları Üzerine Görüşler

1. Satır	Uygulamaya dayalı mesleki gelişimi severim, böylelikle öğrendiklerimi mesleğimde uygulayabilirim. <input type="checkbox"/>	Meslektaşlarımla birlikte meseleleri tartışabildiğim mesleki gelişim oturumlarını severim. <input type="checkbox"/>	Alanında uzman kişileri dinlediğimde, yeterli mesleki gelişim oluşur. <input type="checkbox"/>
2. Satır	İyi hazırlanmış bir kitap en önemli kaynağımdır. <input type="checkbox"/>	Sınıfımda pek çok türden kaynağı kullanmaya çaba gösteririm. <input type="checkbox"/>	Sınıfımda öğrencilerin sahip oldukları deneyimleri ve toplumsal kaynakları tercih ederim. <input type="checkbox"/>
3. Satır	İnternet, insanların birlikte sorunlar ile mücadele ettikleri bir ortamdır. <input type="checkbox"/>	İnternet, öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konular için gezindikleri zaman en faydalı şekilde kullanılır. <input type="checkbox"/>	İnternet, bir sonraki konu hakkında bilgi toplamak ve ders ile ilgili fikir almak için müthiş bir yerdir. <input type="checkbox"/>
4. Satır	Öğrenciler öncelikle bir birey olarak görülmelidir. <input type="checkbox"/>	Her öğrenciye, belirlenen standartlara ve öğrenme amaçlarına ulaşabileceği düzeyde olduğunu düşünerek davranırım. <input type="checkbox"/>	Öğrenme stilleri gibi öğrenciler arasındaki farklılıklar, işlevsel bir programda dikkate alınmalıdır. <input type="checkbox"/>
5. Satır	Okullar, dünyaya ilişkin ortak bir anlam geliştirmeleri için öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştıkları bir yer olmalıdır. <input type="checkbox"/>	Okullar, öğrencilerin kendi kendilerine bir şeyler üzerine çalışabilmelerini teşvik eden yerler olmalıdır. <input type="checkbox"/>	Okullar, öğretmenlerin öğrencilerin ne bilmesi gerektiğini öğrettikleri yerler olmalıdır. <input type="checkbox"/>

## Ek-F: Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Cinsiyet:** Kız ( ) Erkek ( )

**Öğrenim gördüğünüz okul türü:** Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ( ) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri ( ) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne Bağlı Anadolu Liseleri ( ) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Liseleri ( )

### Aşağıdaki becerilerde kendinizi hangi aralıkta görüyorsunuz?

Okuma	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
Yazma	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
Konuşma	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
Dinleme	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
Kelime Bilgisi	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
Dil bilgisi	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
Sosyal beceriler	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
İletişimsel beceriler	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )
Kültürel beceriler	Geliştirilmeli ( )	İyi ( )	Çok iyi ( )

### İngilizceyi öğrenirken aşağıdakilerden hangilerini faydalı buluyorsunuz?

Grup çalışmaları ( )

Bireysel çalışmalar ( )

Görsel çalışmalar [resim, grafik, şekiller, film vb.] ( )

İşitsel çalışmalar [müzik, diyalog, video vb.] ( )

Bedensel harekete dayalı çalışmalar [drama, oyunlar vb.] ( )

İngilizceyi sınıf dışında kullanıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

**YÖNERGE:** Aşağıda yer alan yabancı dil öğrenme ile ilgili ifadelere cevap vererek bize yardımcı olmanızı bekliyoruz. Bu bir test değildir ve hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Sadece sizin kişisel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Aşağıdaki ifadelerden size en yakın gelen kutucuğa ‘x’ işareti koyarak lütfen görüşünüzü belirtiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
<i>Örnek: Pizza yemeği severim.</i>				X		
1. Mümkün olduğunca çok sayıda yabancı dil öğrenmek isterim.						
2. Daha çok yabancı tanımak isterim.						
3. İngilizce öğrenmekten nefret ederim.						
4. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir çünkü yabancı filmleri, TV dizilerini ve şarkıları daha iyi anlamamı sağlıyor.						
5. İngilizceyi öğrenebileceğime eminim.						
6. Yabancılar hakkında ne kadar çok şey öğrenirsem onları o kadar çok seviyorum.						
7. İngilizce derslerinde sorulara cevap vermek beni endişelendirir.						
8. İngilizce öğrenirken sıklıkla hevesimin kırıldığını hissedirim.						
9. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü yabancıların yaşamını daha iyi anlayabilirim.						
10. Bence, İngilizce öğrenmek benim için diğer pek çok kişiden daha zordur.						
11. İngilizce öğrenmek, çoğunlukla kendimi başarılı hissettiriyor.						
12. İngilizce öğrenmek, tam bir zaman kaybıdır.						
13. İngilizce öğrenmek benim için bir hobidir.						

14. İyi düzeyde İngilizce öğrenmeyi planlıyorum.						
15. Maalesef, İngilizce öğrenmede yeterince iyi değilim.						
16. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü İngilizce konuşulan ülkelere seyahat etmek istiyorum.						
17. İngilizce derslerinde konuşurken, kendimi gergin ve kafası karışmış hissedirim.						
18. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir çünkü İngilizce yazılmış kitap, dergi veya gazeteleri okuyabilirim.						
19. Yabancı turistlerle konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınıyorum.						
20. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü günün birinde İngilizce konuşulan bir ülkede çalışmak isterim.						
21. Yabancıların çoğunun sıcakkanlı olduğunu düşünüyorum.						
22. Yabancı dil öğrenmek benim için kolaydır.						
23. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkarım.						
24. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü yabancıların kültür ve sanatını öğrenmek isterim.						
25. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştukları hissine kapılıyorum.						
26. İngilizce öğrenmeyi severim.						
27. Yabancıların güvenilir olduğunu düşünüyorum.						
28. Bence İngilizce öğrenmek sıkıcıdır.						
29. Sınıf dışında İngilizce konuşmak zorunda kalınca genellikle kendimi rahat hissetmem.						
30. İngilizce öğrendikten sonra başka bir dil öğrenmek isterim.						

### Ek-G: Bütüncül Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

**YÖNERGE:** Aşağıda yer alan bütüncül öğrenme ile ilgili ifadelere cevap vererek bize yardımcı olmanızı bekliyoruz. Bu bir test değildir ve hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Sadece sizin kişisel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Aşağıdaki ifadelerden size en yakın gelen kutucuğa ‘x’ işareti koyarak lütfen görüşünüzü belirtiniz.

	EVET	BAZEN	HAYIR
1. Başkaları için gönüllü olarak bir şeyler yapmanın hayatımda önemli bir yeri yoktur.			
2. Başkalarına katkı sağladığımda kendimi huzurlu hissedirim.			
3. Güçlü ve zayıf yönlerimi biliyorum.			
4. Farklı ülkelerden gelen insanlar ile etkileşimde bulunurum.			
5. Zorlukların üstesinden gelebilirim.			
6. Biri sorun yaşıyorsa onunla ilgilenirim.			
7. Farklı kültürleri tanımayı severim.			
8. Hissettiğim olumsuz duyguların hayatımı engellemesine izin vermem.			
9. Özellikle farklı çevrelerden insanlara hayatımda yer veririm.			
10. Sahip olduğum yeteneklerin farkındayım.			
11. Arkadaşlarımla ihtiyacı olduğunda onlara yardım ederim.			
12. Hayatta nasıl mutlu olacağımı bilirim.			
13. Toplum için faydalı bir şeyler yaptığımda hayatı anlamlı bulurum.			



**Ek-H: Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Etkili bir İngilizce öğretimi için temel olarak neye/nelere odaklanırsınız? Genel olarak ne tür etkinlikler yaparsınız?

21. yy.da gençlerimizde olması gereken özellikler nelerdir? Size göre bu özelliklerin ne kadarını kazandırabiliyoruz?

Öğrencilerinizin öğrenip öğrenmediklerini nasıl belirliyorsunuz?

Program, öğrencilerin bütünsel olarak gelişmesine ne ölçüde katkı sağlamaktadır?

Öğrencilerinizin özelliklerini (yaşantıları, motivasyonu, zekâ alanları, öğrenme stilleri, ön öğrenmeleri vs) tanıyor musunuz? Peki öğretiminizi öğrencilerinizin özelliklerine göre şekillendirebiliyor musunuz? Nasıl?

Sizce öğrenciler İngilizce öğrenmekten zevk alıyorlar mı? Peki bu duruma ne/neler sebep oluyor?

**Ek-I: Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Öğrenmek sizce ne anlama geliyor? İngilizce öğrenmekten keyif alıyor musunuz?

İngilizce derslerinde eğlenceli veya sıkıcı bulduğunuz durumlar nelerdir? İngilizce derslerinde ne gibi değişikliklerin olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

İngilizce öğrenirken evrensel anlamda neler öğreniyorsunuz? Sizce nelere yer verilmelidir?

İngilizce dersinde yapılan uygulamalar senin öğrenmene yardımcı oluyor mu? Örneklendirir misin?

Diğer derslerle İngilizce dersini karşılaştırdığınızda sınıftaki arkadaşlarınızla olan ilişkileriniz nasıldır? Sınıf ile birlikte yapılan etkinlikler (grup çalışmaları, drama, dans gibi) yapıyor musunuz?

İngilizceyi öğrenip öğrenmediğinin nasıl değerlendirilmesini istersin?

## **Ek-İ: Gözlem Formu**

### **Genel Sınıf Ortamı**

Demokratik bir anlayış var mı? Öğrenciler fikirlerini rahatça ifade edebiliyor mu?

Saygıya dayalı bir ilişki var mı?

Öğretmen öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili mi?

Öğrenciler derse katılmaktan keyif alıyor mu?

Öğretmen öğretmekten keyif alıyor mu?

### **Denge**

Etkinlikler çeşitli mi (grup, bireysel, sınıf olarak vb.)?

Dil becerilerinin dağılımı dengeli mi?

Öğretim yaklaşımları (aktarma, işleme, dönüştürme) çeşitli mi?

Değerlendirme (gözlem, öz ve akran değerlendirme, sınavlar) çeşitlendiriliyor mu?

### **Bağlantılar**

Uygulamalı alıştırmalar yapıyor mu (drama, deney, dans, oyunlar, müziksel etkinlikler gibi)?

Toplumsal kaynaklara (toplum üyeleri, toplumu ilgilendiren konular, çalışmalar gibi) yer veriliyor mu?

Farklı kültürler, yaşamlar ile etkileşimde olmaları sağlanıyor mu?

Öğrencilerin yansıtma yapmalarına (yansıtma raporları, tartışmalar gibi etkinlikler) fırsat veriliyor mu?

Öğrenilen dilin kültürünü, kullanım alanlarını gösteren gerçek durumlardan, hikayelerden, filmlerden, müziklerden yararlanıyor mu?

### **Kapsayıcılık**

Sınıfta destekleyici bir atmosfer var mı?

Farklılıklara değer veriliyor mu?

Farklı zekâ alanları ve stillere göre öğretim şekilleniyor mu (görsel, işitsel, dokunsal gibi)?

Sınıfın birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler (İngilizce okuma toplulukları, film şenlikleri, tiyatro çalışmaları, sınıf blogu gibi) var mı?

### **Yaşamsal Beceriler**

Yaşamsal becerilere (sevgi, birlikte çalışabilme, empati gibi) yer veriliyor mu?

Evrensel anlamda (farklı kültürler, dünyayı ilgilendiren sorunlar) düşünebiliyorlar mı?

Toplumsal olaylarla ilgili konular üzerinde düşünmelerine ve katkı sağlamalarına fırsat veriliyor mu?

Akranların birlikte öğrenmeleri, çalışmalarını sağlıyor mu?

### **Dilsel Beceriler**

Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinde dengeli bir şekilde odaklanılıyor mu?

İletişimsel Yeterlikler

-Dilbilimsel yeterlik

-Bağlamsal yeterlik

-Pragmatik yeterlik

-Kültürel yeterlik

-Dil öğrenme stratejilerinden yararlanılıyor mu?

-Diğer.....

.....

.....

**Ek-J: Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İnceleme Formu**

	Araştırmacı tespitleri
Hedefler, bireyin bütüncül olarak gelişimine (bilişsel, bedensel ve ruhsal) odaklanmış mı?	
Genel amaçlarda yabancı dil öğretim süreci çeşitli beceriler (işbirliği içinde çalışabilme, empati kurma, şefkat duyma vb.) ile bağlantılandırılmış mı?	
Kazanımların dağılımı (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) dengeli mi?	
Beceriler bireyi bir bütün olarak kapsar nitelikte mi?	
Temalar, farklı alanlarla (spor, sanat, kültür vb.) bağlantılandırılmış mı?	
Temaların sunulmasında yararlanılan formlar (röportaj, makale, diyalog vb.) çeşitlendirilmiş mi?	
Öğrenci rolleri bütüncül öğrenme özelliklerini yansıtıyor mu?	
Öğretmen rolleri bütüncül öğretme özelliklerini yansıtıyor mu?	
Öğretme/öğrenme sürecinde etkinlikler çeşitlendirilmiş mi?	
Nitel ve nicel değerlendirme yöntemlerinden dengeli bir şekilde yararlanılmış mı?	
Diğer.....	

**Ek-K: Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Çalışma Kitabı İnceleme Formu**

	Araştırmacı tespitleri
Temalar, farklı alanlarla (toplum, spor, sanat, kültür vb.) bağlantılandırılmış mı?	
Temaların sunulmasında yararlanılan formlar (röportaj, makale, diyalog vb.) çeşitlendirilmiş mi?	
Etkinlikler çeşitlendirilmiş mi?	
Nitel ve nicel değerlendirme yöntemlerinden dengeli bir şekilde yararlanılmış mı?	
Diğer.....	

**Ek-L: Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Sınav Kâğıdı İnceleme Formu**

	Araştırmacı tespitleri
Tüm beceriler (dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, dinleme, konuşma, yazma) sınav kapsamına alınmış mı?	
Dilbilgisi becerisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan sorular çeşitlendirilmiş mi?	
Kelime bilgisi becerisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan sorular çeşitlendirilmiş mi?	
Okuma becerisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan sorular çeşitlendirilmiş mi?	
Dinleme becerisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan sorular çeşitlendirilmiş mi?	
Konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan sorular çeşitlendirilmiş mi?	
Yazma becerisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan sorular çeşitlendirilmiş mi?	
Diğer.....	

## Ek-M: Öğretmen Onam Formu

### AYDINLATILMIŞ RIZA FORMU

#### Araştırma Kapsamı

Doktora tez çalışmam kapsamında, 9. sınıf İngilizce programını bütüncül eğitim çerçevesinde değerlendirip öneri niteliğinde bir program tasarısı oluşturma üzerine çalışıyorum. Çalışmanın amacı, 9. sınıf düzeyinde İngilizce öğrenme ve öğretmede bütüncül eğitim anlayışının ayrıntılarıyla irdelenmesi, öğretmen ve öğrencilerin bu süreçte ihtiyaç duydukları kısımları tespit etmek ve bu ihtiyaçlara dayalı olarak bir İngilizce öğretim program tasarısı oluşturmaktır. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Nisan, Mayıs ve Haziran ayları boyunca gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sınıf içi ve sınıf dışında gözlem yapılacak ve süreç içerisinde sizinle ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve anket uygulaması yapılacaktır. Görüşmeler, sizin de izninizle ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Toplanan tüm veriler, sadece bu araştırmada kullanılacaktır ve ilgili dokümanları sadece araştırmacı olarak ben ve tez komitemde yer alan akademisyenler görebilecektir. Çalışma sonucunda toplayacağım bilgiler gizli tutulacaktır. Ayrıca veriler, çalışma amaçlı kullanıldığı için katılımcıların isimleri kesinlikle belirtilmeyecek ve gizli tutulacaktır. Toplayacağım verileri akademik çalışmamda kullanabilmem için sizin de izninizi rica ediyorum. Anlayışınız için şimdiden teşekkür ederim.

Üniversite: Pamukkale Üniversitesi

Araştırmacı: Arş. Gör. Tuğba  
BABACAN

Adres: Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
DENİZLİ

İrtibat Numarası:  
05533723441

#### İzin Onayı

Araştırma amacıyla kullanılacak ve yayınlanacak verilerin toplanmasına,

İzin veriyorum (     )

Ad Soyad:

İmza:

Tarih:...../...../2015



## Ek-N: Veli Onam Formu

### AYDINLATILMIŞ RIZA FORMU

#### Araştırma Kapsamı

Doktora tez çalışmam kapsamında, 9. sınıf İngilizce programını bütüncül eğitim çerçevesinde değerlendirip öneri niteliğinde bir program tasarısı oluşturma üzerine çalışıyorum. Çalışmanın amacı, 9. sınıf düzeyinde İngilizce öğrenme ve öğretmede bütüncül eğitim anlayışının ayrıntılarıyla irdelenmesi, öğretmen ve öğrencilerin bu süreçte ihtiyaç duydukları kısımları tespit etmek ve bu ihtiyaçlara dayalı olarak bir İngilizce öğretim program tasarısı oluşturmaktır. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Nisan, Mayıs ve Haziran ayları boyunca gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sınıf içi ve sınıf dışında gözlem yapılacak ve süreç içerisinde öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve anket uygulaması yapılacaktır. Görüşmeler, sizin de izninizle ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Toplanan tüm veriler, sadece bu araştırmada kullanılacaktır ve ilgili dokümanları sadece araştırmacı olarak ben ve tez komitemde yer alan akademisyenler görebilecektir. Çalışma sonucunda toplayacağım bilgiler gizli tutulacaktır. Ayrıca veriler, çalışma amaçlı kullanıldığı için katılımcıların isimleri kesinlikle belirtilmeyecek ve gizli tutulacaktır. Toplayacağım verileri akademik çalışmamda kullanabilmem için sizin de izninizi rica ediyorum. Anlayışınız için şimdiden teşekkür ederim.

Üniversite: Pamukkale Üniversitesi

Araştırmacı: Arş. Gör. Tuğba  
BABACAN

Adres: Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
DENİZLİ

İrtibat Numarası:  
05533723441

#### İzin Onayı

Kızım/Oğlum.....'nın ilgili çalışmada yer almasında herhangi bir sakınca yoktur. Araştırmada kullanılacak ve yayınlanacak verilerin toplanmasına,

İzin veriyorum (     )

Ad Soyad:

İmza:

Tarih:...../...../2015