



**YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ
DUYUŞSAL ENGELLERİ VE ÖĞRETİM
ELEMENLARINA YÖNELİK HİZMET
İÇİ EĞİTİM PROGRAMI TASARISI**

**Doktora Tezi
Derya UYSAL
Eskişehir 2019**

**YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME
SÜRECİNDEKİ DUYUSAL ENGELLERİ VE ÖĞRETİM
ELEMENLARINA YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI
TASARISI**

Derya UYSAL

DOKTORA TEZİ

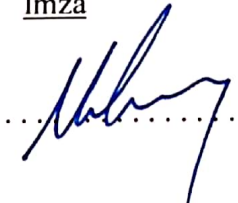


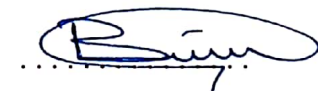

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN**

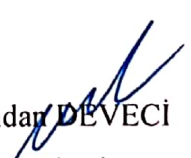
**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2019**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1706E410 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Derya UYSAL'ın "Yükseköğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecindeki Duyuşsal Engelleri ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Hizmetiçi Eğitim Program Tasarısı" başlıklı tezi 04.07.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Meral GÜVEN	
Üye	: Prof.Dr. Belgin AYDIN	
Üye	: Prof.Dr. Zuhul ÇUBUKÇU	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÇAM AKTAŞ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DUYUŞSAL ENGELLERİ VE ÖĞRETİM ELEMENLARINA YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI TASARISI

Derya UYSAL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2019
Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim hazırlık programında İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecindeki duyuşsal engellerini açığa çıkarmak ve bu engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim programı tasarlamaktır. Sıralı açımlayıcı karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları 2016-2017, 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce programında görev yapan öğretim elemanları ve İngilizce öğrenen öğrencilerdir. Araştırmanın nitel verileri alanyazın taraması, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 5 boyuttan ve 35 maddeden oluşmaktadır ve güvenirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin duyuşsal engellerinin öğretmen, öğrenci, sistem ve sınıf ortamı olmak üzere dört kaynak nedeni ile oluştuğu ve bu etmenler arasında en önemli değişkenlerden birinin öğretmen olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında yükseköğretim düzeyinde hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten öğretim elemanlarına yönelik UbD program geliştirme modeline dayalı bir hizmet içi eğitim programı tasarısı hazırlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğrenme, duyuşsal engel, hizmet içi eğitim, UbD Modeline dayalı program tasarısı, sıralı açımlayıcı karma yöntem.

ABSTRACT

HIGHER EDUCATION STUDENTS' AFFECTIVE BARRIERS IN PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND AN INSERVICE TRAINING CURRICULUM FOR ELT INSTRUCTORS

Derya UYSAL

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2019

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

This study aims to reveal EFL learners' affective barriers related to process of English language learning at preparatory schools and design an in service training curriculum in order to eliminate these affective barriers. The research method adopted in the study is sequential exploratory design. Participants of the study include the ELT instructors and students learning EFL in Eskişehir Osmangazi University, Foreign Languages Department in the academic years 2016-2017, 2017-2018 and 2018-2019. Literature review, semi-structured interview and in-class observation were used in order to collect the qualitative data and the quantitative data were collected through the "Teacher Oriented Affective Barriers Scale for EFL Context" developed by the researchers. The scale has a five-factor structure with 35 items and the reliability coefficient for the scale is 0.917. The findings of the study demonstrate that EFL learners' affective barriers stem from four different factors that are teacher, classroom, system, and student, but the teacher is one of the most significant variable affecting affective features of students. An inservice training curriculum was created for the ELT instructors teaching EFL at preparatory schools in higher education in order to eliminate the affective barriers of students in EFL learning process. UbD model was used in the design process of the inservice training curriculum.

Keywords: Learning English, affective barriers, inservice training, curriculum design based on UbD model, sequential exploratory method.

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora eğitimimin tez sürecinde, fikirlerine ihtiyacım olduğu her anda yoluma ışık tutarak beni aydınlatan, desteğini sürekli yanımda hissettiğim ve araştırmanın başından sonuna kadar araştırmaya büyük katkı sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Meral GÜVEN'e çok teşekkür ederim.

Doktora tez sürecimde tez izleme komitelerinde yanımda olup değerli görüş ve yapıcı önerileriyle bana destek veren değerli hocalarım Prof. Dr. Kıymet SELVİ, Prof. Dr. Belgin AYDIN ve Dr. Öğretim Üyesi Bilge ÇAM AKTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda, tezimin savunma jürisinde bulunmayı kabul edip yapıcı önerileriyle tezimin daha iyi olması için katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU ve Dr. Öğretim Üyesi Demet SEVER'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Doktora tez süreci gibi uzun bir yolda bana yol arkadaşlığı yapan ve veri analiz süreçlerimde bana destek olan değerli arkadaşlarım Tuba SÖNMEZ AKALIN ve Dr. Sevgi GÖKÇE BATURLAR'a ve tezimi okuyarak dil denetimi ve düzeltmesini yapan arkadaşım Özlem ÖZTOK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Veri toplama sürecinde araştırma yapmama izin veren, aynı zamanda çalıştığım kurum olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümüne ve çalışmamı destekleyen Anadolu Üniversitesine teşekkür ederim. Çok değerli vakitlerini ayırarak araştırmaya katılan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan tüm öğretim elemanlarına ve öğrencilere teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca uzman görüşü sunarak çalışmaya önemli katkılar sağlayan tüm alan uzmanlarına ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Bu uzun süreci benimle birlikte göğüsleyen, her türlü derdime katlanan ve bana destek olan sevgili eşim Dr Öğr. Üyesi Alper Kürşat UYSAL ve bu sürecin bitmesini ve ona daha çok vakit ayırmamı sabırla bekleyen sevgili oğlum Utku Alp UYSAL'a minnettar olduğumu belirtmek isterim. Son olarak, bu süreçte desteklerini beden esirgemeyen sevgili annem Gülbahar KORUCU ve babam Hüseyin KORUCU'ya teşekkürlerimi sunmak isterim.

Derya UYSAL

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin hazırlanmasında akademik kurallara riayet ettiğimizi, özgün bir çalışma olduğunu ve yapılan tez çalışmasının bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olduğunu, çalışma kapsamında teze ait olmayan veriler için kaynak gösterildiğini ve kaynaklar dizininde belirtildiğini beyan ederiz. Ayrıca bu tezin Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederiz. Aykırı bir durum ortaya çıktığı takdirde tüm hukuki sonuçları kabul ettiğimizi bildiririz.

Derya UYSAL



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	kv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	4
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar	11
2. ALANYAZIN	12
2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme	12
2.2. Yükseköğretim Hazırlık Programları.....	13
2.3. Duyuşsal Alan Özellikleri ve Yabancı Dil Öğrenme.....	14
2.4. Duyuşsal Alan.....	17
2.4.1 Duyuşsal alana ilişkin taksonomik yaklaşımlar	21
2.4.1.1. <i>Kratwohl, Bloom ve Masia taksonomisi</i>	21
2.4.1.2. <i>Klausmeier ve Ripple taksonomisi</i>	23
2.4.1.3. <i>Gephart ve Ingle taksonomisi</i>	24
2.4.1.4. <i>Brandhorst taksonomileri</i>	25
2.4.2. Güdülenme.....	26
2.4.3. Kaygı düzeyi	28

	<u>Sayfa</u>
2.4.4. Tutum.....	29
2.4.5. Dikkat.....	32
2.5. İngilizce Öğrenme Sürecinde Duyuşsal Engeller	34
2.6. Program Tasarısı Süreci.....	40
2.6.1. Program geliştirme modelleri	43
2.6.1.1. <i>Bobbitt ve Charters modeli</i>	48
2.6.1.2. <i>Tyler program geliştirme modeli</i>	48
2.6.1.3. <i>Sondan başa tasarım (UbD) modeli</i>	50
2.6.1.4. <i>Saylor, Alexander ve Lewis modeli</i>	51
2.6.1.5. <i>Taba öğretim tasarısı modeli</i>	52
2.6.1.6. <i>Naturalistik model</i>	54
2.6.1.7. <i>Hümanistik model</i>	55
2.6.1.8. <i>Sistemik-estetik model</i>	56
2.6.1.9. <i>Müzakere modeli</i>	57
2.6.2. Program tasarısı sürecinin aşamaları	58
2.6.2.1. <i>Gereksinimlerin belirlenmesi</i>	59
2.6.2.2. <i>Program tasarımı hazırlama süreci</i>	61
2.7. Hizmet İçi Eğitim Özellikleri ve Kapsamı	73
2.7.1. Etkili bir hizmet içi eğitimin özellikleri.....	75
2.8. İlgili Araştırmalar	77
3. YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	85
3.1.1. Araştırmanın evren ve örnekleme.....	88
3.1.1.1. <i>Nitel çalışma grubu</i>	88
3.1.1.2. <i>Nicel çalışma grubu</i>	90
3.1.2. Araştırmanın veri toplama araçları ve uygulama süreci	92
3.1.2.1. <i>Nitel veri toplama yöntemleri ve araçları</i>	93
3.1.2.2. <i>Nicel veri toplama yöntemleri ve araçları</i>	99
3.1.3. Verilerin analizi.....	107
3.1.3.1. <i>Nitel verilerin analizi</i>	107

	<u>Sayfa</u>
3.1.3.2. Nicel verilerin analizi	109
3.2. Araştırmacının Rolü	109
3.3. Araştırmada Etik	110
4. BULGULAR VE YORUM	111
4.1. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Geliştirdikleri Duyuşsal Engelleri Tanımlamaya İlişkin Bulgular	111
4.2. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Geliştirdikleri Duyuşsal Engelleri Tanımlamaya İlişkin Bulgular	127
4.3. Sınıf İçi Öğrenmelerde Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Ortaya Koyduğu İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri Tanımlamaya İlişkin Bulgular	143
4.4. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecini, Öğretmen Kaynaklı Duyuşsal Engellerin Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular	159
4.5. Yapılan Gereksinim Belirleme Çalışmalarının Doğrultusunda İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Duyuşsal Engellerini Ortadan Kaldırmayı Amaçlayan Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Tasarısına İlişkin Bulgular	162
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	208
5.1. Sonuç	208
5.2. Tartışma	210
5.3. Öneriler	227
KAYNAKÇA	231

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Program geliştirme modellerinin sınıflandırması.....	45
Tablo 2.2. Program tasarısı aşamaları	58
Tablo 3.1. Araştırma soruları doğrultusunda çalışmada kullanılan veri toplama araçları	87
Tablo 3.2. Araştırmanın çalışma grubunun sayısına ilişkin bilgi.....	88
Tablo 3.3. Nitel çalışma grubuna ilişkin bilgi	89
Tablo 3.4. Nicel çalışma grubuna ilişkin bilgi	91
Tablo 3.5. Görüşmelere ilişkin yer ve zaman bilgisi.....	96
Tablo 3.6. Sınıf içi gözlemlere ilişkin zaman ve mekân bilgisi	99
Tablo 3.7. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri.....	103
Tablo 3.8. Ölçeğin toplam varyans değeri	104
Tablo 3.9. Ölçeğin boyutları ve maddelerin faktör yükleri	105
Tablo 4.1. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller.....	111
Tablo 4.2. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller.....	114
Tablo 4.3. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller.....	118
Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller.....	122
Tablo 4.5. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller	127
Tablo 4.6. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller.....	133
Tablo 4.7. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme	

	<u>Sayfa</u>
sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller	136
Tablo 4.8. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme	
sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller	139
Tablo 4.9. Gözlem sonuçlarına göre sınıf içi öğrenmelerde ortaya	
konan duyuşsal engeller	143
Tablo 4.10. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Geliştirdikleri	
Duyuşsal Engellerin Düzeyi.....	159
Tablo 4.11. Program geliştirme modeli açısından aranan ilkeler ile	
farklı modellerin karşılaştırılması	165
Tablo 4.12. Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitim	
programı tasarısında kullanılan değerlendirme süreci	197

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Duyuşsal filtre çalışma şekli.....	16
Şekil 2.2. Kratwohl, Bloom ve Masia Taksonomisi duyuşsal alan taksonomisi ..	22
Şekil 2.3. Gephart ve Ingle taksonomisi	24
Şekil 2.4. Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller.....	35
Şekil 2.5. Tyler program modeli	49
Şekil 2.6. Sondan başa tasarım (UbD) modeli.....	50
Şekil 2.7. Saylor, Alexander ve Lewis modeli.....	51
Şekil 2.8. Taba öğretim tasarımı modeli.....	53
Şekil 2.9. Hümanistik program tasarımı modeli	55
Şekil 2.10. Sistemik-estetik program tasarımı	57
Şekil 2.11. Değerlendirme doğrusu	73
Şekil 3.1. Araştırmanın deseni	86
Şekil 3.2. Araştırma verilerinin elde edilmesinde faydalanılan veri toplama yöntemleri ve araçları.....	93
Şekil 3.3. Ölçeğin yamaç birikinti grafiği.....	103
Şekil 3.4. Araştırma sorularının cevaplanmasında faydalanılan veri çözümleme teknikleri	107
Şekil 4.1. Program tasarısının hedef kitlesi ve beklenen etkisi.....	163
Şekil 4.2. UbD modeline göre hazırlanmış öğretmen odaklı duyuşsal engellere ilişkin hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısının yapısı.....	173
Şekil 4.3. Gereksinim belirleme çalışması süreci	175
Şekil 4.4. Programın büyük fikirleri ve program modüllerine dönüştürülmesi	178

KISALTMALAR

- ESOGÜ : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu
UbD : Understanding by Design (Sondan Başa Tasarım Modeli)



1. GİRİŞ

Bilgi toplumunun yükselişi, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, uluslararası iletişim ile etkileşimin dünyada artması sonucunda toplumlar 21. yüzyılda hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Bu süreç toplumu oluşturan bireyleri yeni beceriler ve nitelikler kazanmaya zorunlu hale getirmiştir. Genel olarak yaşam boyu öğrenme becerileri olarak adlandırılan bu beceriler arasında yabancı dil bilgisi dünya bireylerinin mutlaka kazanması gereken özellikler arasında sayılmaktadır (Medel-Añonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001).

Türk eğitim tarihinde yabancı dil derslerinin yeri incelendiğinde, eğitim politikaları açısından batılılaşma çabalarının yoğunluk kazandığı Tanzimat döneminden itibaren ülke genelinde yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik büyük çabalar sarf edildiği söylenebilir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Benzer şekilde, birey yani öğrencilerin ilkokuldan başlayarak lise son sınıfa kadar İngilizce dilini yabancı dil olarak öğrenmek adına harcadıkları zamanın ve çabanın az olduğu söylenemez. Ancak hem yabancı dil politikaları açısından hem de birey açısından harcanan büyük çabalara rağmen Türkiye’de İngilizce öğretiminin ve öğreniminin istenen seviyede olmadığı görülmektedir (Mehdiyev ve diğerleri, 2016; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Bağçeci, 2004)

Türkiye’de dil öğrenme sürecinde yaşanan bu sorunların nedenlerini dil öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme programları, öğretim materyalleri gibi farklı açılardan değerlendiren çalışmalar alanyazında mevcuttur (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Sarıçoban ve Öz, 2012). Ancak, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin geliştirdikleri duygular ve öğrencilerin süreçteki başarısı arasındaki ilişkinin yeteri kadar araştırılmadığı belirtilmektedir. Ayrıca Türkiye’de yabancı dil kullanmaya gereksinim duyulmaması, hizmet içi eğitimlerin niteliğinin düşük olması, programların gereksinim analizi yapılmadan farklı ülkelerden uyarlanması gibi sorunlara ilişkin araştırmalar dil öğrenmede yaşanan sorunların üstesinden gelenebilmesi için önem arz etmektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Berberoğlu, 2001).

Öğrenme olayının öğrencinin bir şeyi gerçekten istemesi sonucunda gerçekleştiği düşünüldüğünde (Akbaba ve Aktaş, 2005), öğretmenin öğrencilerin olumlu duyuşsal özelliklerini harekete geçiren ya da engelleyen eylemleri bilmesi ve öğrenme sürecini bu şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Bu durum yabancı dil öğrenimi için de geçerlidir. Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyden başka bir kültüre ait özellikleri kazanmaları beklenmesi nedeniyle öğrencinin sürece ilişkin geliştirdiği duygular bu süreçte ne kadar başarılı olacağını gösteren en önemli değişkenler arasındadır (Dörnyei ve Skehan, 2008).

İngilizce öğrenme sürecine öğrencinin duyuşsal olarak hazır olması öğrenmeyi destekleyecektir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bir öğrenci uzmanların onaylamadığı yöntem ve tekniklerle de bu dili öğrenebilmektedir. Başka bir deyişle, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin geliştirdiği duyuşsal özellikler öğrencinin süreçteki başarısının belirleyicilerinden biridir (Berberoğlu, 2001).

Duyuşsal alan öğrencilerin öğrenme sürecinin verimliliğini ve süresini belirleyen önemli etmenlerden biridir. İnsanlar olaylar karşısında farklı davranışlar sergilerler. İnsanların geçmiş öğrenmeleri ile o anki duruma ilişkin algıları bir olay karşısında sergiledikleri davranışları belirler (Ringness, 1975). Bloom ve çalışma arkadaşlarının (1964) öğrenme alanlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç alanda tanımlamaya yönelik çabaları ile başlayan süreçten itibaren bilişsel ve psikomotor öğrenme alanları ortaya konan kuramlar ve yapılan çalışmalar ile geliştirmiş ve desteklenmiştir. Ancak duyuşsal alanın bu süreçte yeterli ilgiyi görmediği farklı çalışmalarda belirtilmiştir (Johnson ve Johnson, 2009; Gallavan ve Leblanc 2009; Pierre ve Oughton, 2007; Ringness, 1975). Duyuşsal alanın ihmal edilmesinde iki etkenden bahsetmek gerekmektedir. Öncelikle, duyuşsal alanın diğerlerine göre tanımlanması zor bir alan olduğu söylenebilir. Çünkü insan duyguları ve davranışları doğası gereği karmaşık ve değişkendir (Ringness, 1975). İkinci etmen ise okulların ve öğretmenlerin duyuşsal eğitime bakışı ile ilgilidir. Özellikle, öğrencinin başarısının standart sorularla ölçüldüğü eğitim sisteminde bilişsel alana dair başarı daha değerli görülmüş; öğrencilerin karakter eğitimi ve öğrenme sürecinde yaşadığı duyguları göz ardı edilmiştir (McCoach ve diğerleri, 2013).

Okulda gerçekleşen her davranış hem bilişsel hem de duyuşsal etkenleri barındırmasına rağmen uzun yıllar öğretmenler duyuşsal öğrenme deneyimlerini planlamayı genellikle göz ardı etmişlerdir. Bunun ilk nedeni okullar matematik, okuma ve yazma gibi akademik becerilerin öğretildiği yerler olmalı yönündeki genel kanıdır. İkincisi ise duyuşsal davranışları çocuklara kazandırmak ailenin ve dini kurumların görevidir yönündeki inanç olmuştur. Ancak, özellikle sosyal dersler ve dil derslerinde öğrencinin tavır, değerler, sosyal normları benimseme ve güdülenme düzeyi dersteki başarısını belirleyen ana etmenler arasındadır (McCoach ve diğerleri, 2013; Ringness, 1975). Anderson ve Bourke'e (2000) göre, bu yaklaşımın tek taraflı bakış açısı öğrenciye zaman içinde zarar verebilmektedir. Çünkü tek başına bilişsel alan da duyuşsal alan da öğrenci başarısının yordayıcısı değildir ve iki alan da öğrencinin okul başarısı ve okul sonrası başarısı açısından önemlidir.

Sadece bilişsel becerilerin incelenmesiyle okul öğrenmeleri ve okul sonrası hayatta öğrencilerin başarılı olmasında rolü olan niteliklerin tamamının belirlenmesi çok mümkün

değildir. Bilişsel becerileri yüksek olan bir öğrencinin güdülenme düzeyi düşük olabilir ya da kaygı düzeyi yüksek bir öğrenci sınavlarda kendinden beklenen şekilde performans sergileyemeyebilir. Okulda çok başarılı olan bir öğrenci hayata atıldığında her zaman ön sıralarda yer almayabilir. Aksi bir durumda ise öğrenmeye ilişkin güdülenme ve dikkat toplama düzeyi düşük ve her an dağılmaya hazır bir sınıfta bilişsel becerileri yüksek olan bir öğrenci bu sınıfta öğretilenlerden yeterince yararlanamayabilir (Anderson ve Bourke, 2000). Kısacası, amaçların gerçekleşmesinde ön şart öğrencilere duyuşsal becerilerin kazandırılmasıdır. Çünkü duyuşsal beceriler öğrencinin okuldaki ve gerçek hayattaki başarısı için önemlidir (Gallavan ve Leblanc, 2009).

Tüm bunlara dayalı olarak, bilişsel alanın eğitim sistemindeki ağırlığına rağmen duyuşsal alanın eğitimdeki yerinin yadsınamaz durumda olduğu, duyuşsal alana ilişkin değerlendirmelerin okul programlarına ve öğretmen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine dahil edilmesi gerektiği söylenebilir. Hem öğretmenler hem de veliler öğrencilerin sadece akademik başarılarının değerlendirilmesini doğru bulmamaktadır. Değerler eğitimi, karakter eğitimi, duyuşsal zekâyaya vurgu, kendi kendine öğrenme, yaratıcılığa vurgu ve tutum şekillendirmeye yönelik eğitimler ve çalışmalar bu yaklaşımın bir yansıması olarak kabul edilebilir (McCoach ve diğerleri, 2013). Bir ülkenin eğitim sistemi bireylerin duyuşsal gelişimini engelleyici ya da geliştirici etmenleri içerebilir. Toplumlar arasında kültür, değer ve inanç açısından farklılıklar arttıkça eğitim sistemlerinin bireyin duyuşsal gelişimini şekillendirmedeki rolü de artmıştır (Van Frances, 2009; Gallavan ve Leblanc, 2009).

Duyuşsal alanın kuramsal çerçevesine ilişkin sorunların yanında öğretmenlerin duyuşsal alana yönelik farkındalık düzeylerinin ve bilgi birikimlerinin düşük olması başka bir sorun olarak ifade edilebilir. Hiçbir davranış ya da öğrenme sadece bilişsel bir süreci içermez. Erken çocukluk eğitiminden yetişkin eğitime kadar eğitimin her yaş aralığında bireyi bütün olarak algılamak ve eğitmek zorunludur. Okullarda uygulanan programlarda ya da eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programlarında bilişsel alanın önemli bir ağırlığa sahip olmasının yanında eğilimler, tercihler, heves ve tatmin duygularını içeren duyuşsal alanın da aynı oranda öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir (Pierre ve Oughton, 2007). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim programları (hizmet içi eğitim programları) ve öğretmen eğitimi programlarında duyuşsal alana en az bilişsel alan kadar yer verilmesi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin duyuşsal alana yönelik farkındalıklarının oluşmasıyla öğretmenler öğrencilere, öğrenme süreçlerinde yaşadıkları duyuşsal sorunlarla başa çıkabilmeleri konusunda destek olabileceklerdir.

Duyuşsal alan bütün dersler için önemli olduğu gibi İngilizce dersi için de öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılması ve sürecin kısaltılması açısından önem arz etmektedir. Duyuşsal alana ilişkin sorunlar İngilizce öğrenen öğrencilerin derse karşı ya da dersle ilişkili farklı bileşenlere karşı (öğretmen, sınıf ortamı, materyaller... gibi) olumsuz duygular geliştirmelerine neden olabilmektedir. Olumsuz duyguların şiddetinin yoğun olduğu durumlarda öğrencilerin dil öğrenme süreci verimliliğini kaybetmekte ya da kesintiye uğrayabilmektedir (Anderson ve Bourke, 2000). Bu nedenle, İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin geliştirdiği duyuşsal sorunların açığa çıkarılması ve bu problemlerin çözümüne yönelik önlemlerin alınması gereklidir. İngilizce öğrenme sürecini yöneten kişi olarak öğretmenin en önemli görevlerinden birisi öğrencileri duyuşsal açıdan desteklemek ve olumsuz duyguları olumlu duygulara dönüştürebilmektir. Ancak, öğretmenin öğrencilerde gelişen olumsuz duyguları fark etmemesi ya da önemsememesi olumsuz duyguları daha da güçlendirecektir (Uysal ve Güven, 2018). Başka bir deyişle, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin duygularının süreci destekleyecek şekilde yönlendirilmesini sağlayabilmek için öğretmenlerin İngilizce öğrenimi ve duyuşsal alan arasındaki ilişki açısından bilinçlendirilmeleri ve bilgilendirilmeleri önemlidir.

Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerinin açığa çıkarılmasının ve duyuşsal engelleri önleyici önlemlerin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada öncelikle araştırmanın gerekçesi açıklanarak konuya ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilecektir. Daha sonra sırası ile araştırmanın yöntemi, bulguları, tartışma ve sonuç bölümü açıklanacaktır. İlerleyen bölümlerde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve öğrenimi kavramı kısaca İngilizce öğrenimi ve öğretimi olarak kullanılacaktır.

1.1. Sorun

Yabancı dil öğrenme Türkiye’de belirgin bir sorun olarak araştırmacıların, eğitimcilerin ve politikacıların karşısına çıkmaktadır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Sarıçoban ve Öz, 2012; Işık, 2008; Berberoğlu, 2001). Yabancı dil öğrenme sorunun üstesinden gelebilmek için 12 yıllık zorunlu eğitim ve Fatih projesi gibi politik düzeyde alınan önlemlere rağmen ve okullarda ilkokuldan başlayarak yürütülen yabancı dil derslerine rağmen yabancı dil öğrenme Türkiye’de istenilen düzeye gelememektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Sarıçoban ve Öz, 2012). TEPAV ve British Council işbirliği ile hazırlanan “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” başlıklı raporda (2013) 12. sınıfın sonuna kadar alınan 1000 saatten fazla İngilizce dersine rağmen öğrencilerin büyük bir kısmının

(%90'dan fazla) İngilizce seviyesinin temel düzeyde olduğu belirtilmiştir. Aynı raporda ülkedeki öğretmenlerin yeterlilik seviyeleri, sınıfların fiziksel imkanları ve öğrencilerin özellikleri göz önüne alındığında, liseden mezun olan bir öğrencinin İngilizce yeterlilik seviyesinin en az orta seviyede olmasının beklendiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'nin uluslararası düzeyde İngilizce yeterliliği ile ilgili sınavlarda ve sıralamalarda son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Örneğin, English First tarafından geliştirilen 2018 İngilizce Yeterlilik Endeksinde (EPI) Türkiye 88 ülke arasında 73. sıradadır ve İngilizce yeterlilik seviyesi çok düşük olarak değerlendirilmiştir (English First, 2018). 2012 yılında hem anadili Türkçe olanların hem de Türkiye'de yerleşik olanların ortalama toplam Test of English as a Foreign Language (TOEFL) puanı, Sudan ve Etiyopya gibi Latin alfabesi kullanmayan ülkelere benzer bir biçimde 120 üzerinden 75'tir (TEPAV Project Team, 2013).

Türkiye'de yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunların aşılması bu sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması ile sağlanabilir. İngilizce öğretimindeki bu kitlesel başarısızlığın sebebini tek bir etkene bağlamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Alanyazında Türkiye'de İngilizce öğretimindeki başarısızlığı farklı yönlerden değerlendiren çalışmalar mevcuttur. İngilizce öğretiminde sorunlarla ilgili 2013 yılına kadar yapılmış araştırmaların incelendiği bir çalışma (Suna ve Durmuşçelebi, 2013) belirtilen zamana kadar yapılan araştırmaların çoğunlukla dil öğretim politikaları, ölçme değerlendirme kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmen nitelikleri, yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların ve akademisyenlerin değerlendirilmesi ve hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ile ilgili sorunlara odaklandığını ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin geliştirdiği duygular sürecin başarısını belirleyen önemli bir etken olmasına rağmen bu değişken ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu belirtilmiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

Buna ek olarak, Birinci Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı sonucunda oluşturulan "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı" isimli çalıştay kitapçığında da, Türkiye'de yabancı dil eğitimi ile ilgili sorunlar beş başlık (yöntem ve teknikler, öğretmen yetiştirme programları, materyal değerlendirme ve geliştirme, yabancı dil programları ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi) altında değerlendirilmiştir (Sarıçoban ve Öz, 2012).

Alanyazında çok fazla üzerinde durulmamasına rağmen öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı geliştirdikleri duyuşsal engeller yabancı dil öğretiminin verimini düşüren etkenler arasındadır. TEPAV ve British Council tarafından hazırlanan raporda (2013) Türkiye genelinde öğrencilerin yabancı dile karşı güdülenmelerinin her yıl düştüğü ve öğrencilerin İngilizce derslerini sıkıcı ve zor buldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde 20.000 öğrenci,

öğretmen ve velinin katılımı ile uygulanan anket sonuçlarına göre İngilizce öğretiminde en önemli sorunlardan birinin öğrenci ilgi, gereksinim ve seviyesine göre farklılaşmayan program nedeniyle öğrencilerin güdülenmelerinde azalma ve derse karşı geliştirdikleri olumsuz tutum olduğu görülmüştür. Öğrencilerin gereksinimlerinin göz önüne alınmadığı bir öğretim programında beklenen çıktılara ulaşılamayacağı söylenebilir (Berberoğlu, 2001).

Krashen (1982) İngilizce öğrenme sürecinin öğrencilerin daha önce aşına olmadıkları bir kültüre ilişkin bileşenleri içselleştirmeleri ve benimsemelerini gerektiren bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin duyguları öğrencilerin nihai başarısını yordamada önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde geliştirdikleri olumlu duygular onları bu süreçte destekler ve öğrenme sürecini kısaltırken, duyuşsal engeller bu süreçte başarısız olmalarına neden olacaktır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engellerin neler olduğu farklı araştırmacılar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin, Cohen ve Norst (1989) yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin oluşturdukları korkular ve engellerin bilinmeyene karşı duyulan olumsuz duygularla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Mercer (2008)'e göre ise bu engeller daha farklı bir açıdan ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin kültürel kimliğine karşı algıladığı saldırı onun dil öğrenme sürecinde hedef kültüre, topluma ve dile karşı duyuşsal engeller oluşturmaya neden olmaktadır. Başka bir deyişle, başka bir kültüre uyum sağlayarak kendi kültürel kimliğini kaybetme korkusu yaşayan bir öğrenci yabancı dil ile ilişkilendirdiği kültürel özellikleri, toplumu ve bu yabancı dili öğrenmeyi reddedecektir. Böyle bir durumda dil öğrenme süreci sekteye uğrayacak ya da verimliliğini kaybedecektir.

Tüm bunlara göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri düşük güdülenme düzeyi, olumsuz tutum, yüksek kaygı düzeyi gibi negatif duyuşsal özellikler duyuşsal engel olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı gibi farklı etmenlerden kaynaklanmaktadır (Uysal ve Güven, 2018).

Bununla birlikte, alanyazında öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal özellikleri değerlendiren farklı çalışmalar (McHugh, Horner, Colditz ve Wallace, 2013; Rike ve Sharp, 2009; McKenna, 2009; Gallavan, Peace and Thomson, 2009; Aydın ve diğerleri, 2009) olmasına rağmen İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olan etmenleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirerek duyuşsal engellerin nedenlerini belirlemeyi ve bu engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan bir çalışma bulunmamaktadır. Var olan çalışmalarda İngilizce öğrenme sürecinin verimliliğini düşüren

duyuşsal engellerin bütüncül bir bakış açısıyla araştırılmaması ve bu engelleri önleme yollarına ilişkin bir çözüm önerisi sunulmaması bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Yükseköğretim hazırlık sınıfı düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engellerin neler olduğunu açığa çıkarmak ve bu duyuşsal engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim programını amaç, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları kapsamında tasarlamaktır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller nelerdir?
2. Öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller nelerdir?
3. Sınıf içi öğrenmelerde öğretim elemanları ve öğrencilerin ortaya koyduğu İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller nelerdir?
4. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hangi düzeyde etkilemektedir?
5. İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerini ortadan kaldırmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim programı tasarısı nasıl olmalıdır?

1.3. Önem

Yapılan çalışma Türkiye’de yükseköğretim hazırlık programlarındaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyuşsal engellerinin açığa çıkarılması ve bu duyuşsal engelleri ortadan kaldırmaya ilişkin öğretim elemanlarına yönelik bir hizmet içi eğitim programı tasarısı hazırlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyuşsal engellerini ortadan kaldırmaya yönelik önlemlerin alınması ile İngilizce öğrenme sürecinin etkililiğinin ve veriminin artması beklenmektedir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerin açığa çıkarılması öğretim elemanlarının öğrencilerin İngilizce öğrenme

sürecini destekleyebilmeleri açısından önemlidir. Öğretim elemanları ve öğrenciler ile görüşmeler sonucunda İngilizce öğrenme sürecini engelleyen duyuşsal özellikler açığa çıkarılacak ve bu duyuşsal engellerin ortadan kaldırılması için önlem alınmasına katkı sağlanacaktır. Öğrenme ortamını düzenleyen ve yöneten öğretim elemanlarının öğrencilerde duyuşsal engellere neden olan etmenleri ve bu etmenlerin kaynaklarını bilmeleri ve farkındalık kazanabilmeleri duyuşsal engelleri ortadan kaldırmanın ilk adımıdır. Öğretim elemanlarının İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerin farkına varmaları öğrenme ortamını etkili şekilde düzenlenmelerine ve yönetmelerine katkı sağlayacaktır.

Benzer şekilde, sınıf içi gözlemler öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarının gözlemlenmesi ile görüşmelerden alınan verilerin desteklenmesi ve çeşitlendirilmesi için kullanılacaktır. Kısacası öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve gözlemler İngilizce öğrenmeye ilişkin duyuşsal engellerin ortadan kaldırılması için hazırlanacak bir hizmet içi eğitim tasarısının oluşturulmasından önce sorunların tanımlanmasına katkı sağlayacaktır. Hem görüşmelerden hem de gözlemlerden alınan veriler ile duyuşsal engellere ilişkin sorunlar ve bu sorunların kaynakları açığa çıkarılacaktır.

Alanyazında var olan çalışmaların aksine bu çalışma İngilizce öğrenme sürecinde yaşanan sorunları ve bu sorunların kaynaklarını bütüncül bir bakış açısı ile ele almıştır. Çünkü, duyuşsal özellikler aslında birbirini etkiler ve birbirinden bağımsız değildir (Anderson ve Bourke, 2000).

Bununla birlikte, alanyazındaki çalışmalarda öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerini ölçen bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerini araştırmayı amaçlayan öğretmenler veya araştırmacılar için bir ölçme aracının geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerini ölçmeye yarayacak bir ölçek geliştirilmesi bu açıdan önemlidir. Söz konusu ölçek daha sonra farklı bağlamlarda uygulanarak öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerinin ölçülmesinde ve tanımlanan sorunlara yönelik önlem alınmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, ölçek İngilizce öğrenme dışında farklı öğrenme alanlarına da uyarlanabilir.

Gözlemler, görüşmeler ve ölçeğin uygulanması ile elde edilen sonuçlar öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerinin tam olarak tanımlanabilmesi için önemlidir. Çünkü, bu engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan bir program tasarısının amacına ulaşabilmesi için gereksinim belirleme çalışmasının kapsamlı ve uygun şekilde yapılması önem arz etmektedir. Aksi takdirde, hazırlanacak hizmet içi eğitim tasarısı duyuşsal engellerin ortadan kaldırılmasında etkili olmayacaktır.

Son olarak, alanyazın taraması çalışmasının sonuçları öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engelleri ortadan kaldırmaya yönelik herhangi bir çalışmanın şimdiye kadar yapılmadığını göstermiştir. Çalışma İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerin program tasarımı kapsamında ele alınması açısından önem arz etmektedir. Çünkü şimdiye kadar İngilizce sürecinde yaşanan duyuşsal sorunlar bir hizmet içi eğitim programı kapsamında değerlendirilmemiş ve duyuşsal engellere yönelik bir hizmet içi eğitim programı tasarısı hazırlanmamıştır. Hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısı ile öğretim elemanlarının sınıflarında karşılaştıkları duyuşsal engelleri ortadan kaldırmalarına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Çalışma kapsamında oluşturulacak hizmet içi eğitim tasarısı İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerinin ortadan kaldırılmasını sağlayarak Türkiye’de dil öğrenmeye ilişkin yaşanan sorunların çözümüne destek olabilecektir. İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller konusunda bilinç kazanmış bir öğretmen öğrencilerde olumsuz duygulara neden olabilecek davranışlardan uzak duracak ve olumlu öğretmen davranışlarını benimsemeye daha açık olacaktır. Ayrıca, bu durum öğretim elemanının sınıftaki öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde geçirdikleri duygu durumlarını fark etmelerini ve duyuşsal olarak öğrencilerini desteklemelerini kolaylaştıracaktır. Başka bir deyişle, araştırma yükseköğretim hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenmede zorlanan öğrencilerin sorunlarına öğretim elemanlarının farklı bir bakış açısı ile yaklaşmasını sağlayabilecektir.

Öğretmenlerin sınıflarında yaşanan duyuşsal engelleri ortadan kaldırebilmelerinin ilk şartı bu duyuşsal engellerin farkına varmaları ve bu engelleri ortadan kaldırmaya istekli olmalarıdır. Hazırlık sınıfında görev yapan öğretim elemanlarına dil becerilerini nasıl öğreteceklerine ilişkin zaman zaman hizmet içi eğitimler verilmektedir. Ancak, bu eğitimlerin daha çok öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olduğunu ve duyuşsal alanın hizmet içi eğitimlerde ihmal edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Daha önce yapılmış bir çalışmada da öğretim elemanlarının öğrencilerin duyuşsal sorunları ile baş etmek zorunda kaldıkları belirlenmiş ve öğretim elemanlarının duyuşsal alan odaklı bir eğitime gereksinim duydukları hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir (Uysal ve Güven, 2016). Öğretim elemanları programdan ya da sistemden kaynaklanan duyuşsal engellere kendi yetkileri dâhilinde olmadıkları için çözüm bulmada zorluk yaşayabilirler. Ancak, öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerle baş edebilmeleri kendi davranışlarını iyileştirmeleri yolu ile sağlanabilir ve sınıf ortamının iyileştirilmesi açısından gereklidir.

Çalışmanın bağlamı için geliştirilmiş öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin hizmet içi eğitim programı tasarısı diğer farklı bağlamlarda İngilizce öğrenen öğretmenlerin

mesleki gelişimi için de uygulanabilir. Duyuşsal alanın öğretmen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde ihmal edilen alan olduğu göz önüne alındığında öğretmenlik mesleğini farklı bağlamlarda icra eden bütün öğretmenlerin duyuşsal alan odaklı eğitimlere gereksinim duyduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu tür eğitimler farklı düzeylerde İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerini ortadan kaldırmak ve öğrenme süreçlerini destekleyebilmek adına önemlidir.

Son olarak, yapılan çalışma alanyazına sağladığı katkı açısından önem arz etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, duyuşsal alan üç öğrenme alanı içinde (duyuşsal, bilişsel ve psikomotor) en çok ihmal edilmiş alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan duyuşsal alana yönelik çalışmaların sayısının artması oldukça önemlidir. Çalışma duyuşsal alana ilişkin alanyazın oluşturma çabalarına katkı sağlayabilecek ve araştırmacıların bu alana yönelmesine yardımcı olabilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmanın gereksinim belirleme çalışması süreci 2016-2017 ve 2017-2018 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde ve 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce programında yapılmış sınıf-içi gözlemler, öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler, alanyazın taraması ve ölçek çalışmaları ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ESOGÜ Yabancı Diller Bölümünde görev yapan öğretim elemanları ve İngilizce öğrenen öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırma sadece yükseköğretim düzeyinde hazırlık programlarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duyuşsal engelleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma sadece yükseköğretim hazırlık programlarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğretim elemanlarına yönelik öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitim programı tasarısını içermektedir.

1.5. Tanımlar

Bu araştırma kapsamında kullanılan kimi kavramların tanımları şu biçimdedir:

Duyuşsal engel: Bireyin herhangi bir şeye (olgu, olay, birey gibi) karşı geliştirdiği yüksek yoğunluktaki olumsuz duygular (Anderson ve Bourke 2000).

Program tasarımı: Bir öğretim programını geliştirmek amacıyla yön ve rehberlik sağlamak için ilgili alandaki paydaşlar ve uzmanlar yardımıyla programı oluşturma; amaç, içerik, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme öğelerini düzenleme eylemi.

Hizmet içi eğitim programı: Okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler.

İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller: İngilizce öğrenme sürecinde öğreneni olumsuz yönde etkileyerek sürecin kesintiye uğramasına, yavaşlamasına ya da veriminin azalmasına neden olacak kadar güçlü olan ve öğrenciye öğrenme sürecinde eşlik eden duygular.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde konuya ilişkin alanyazın taramasına yer verilmiştir. Alanyazın taraması bölümünde yabancı dil öğrenme, yükseköğretim hazırlık programları, duyuşsal alan özellikleri ve yabancı dil öğrenme, duyuşsal alan, İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller, program tasarısı süreci ve hizmet içi eğitim programı kavramları açıklanmıştır.

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme

Yabancı dil öğrenme ve öğretme her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de önemli görülmektedir. Dünya çapında artan kişiler arası iletişim insanları yabancı dil öğrenmeye ve farklı kültürden insanlarla iletişim kurmaya yöneltmektedir (Aydın ve Zengin, 2008).

İletişim araçlarındaki gelişim, milletler arasındaki siyasi, ekonomik ve turizm alanlarındaki etkileşimin artması gibi nedenler yabancı dilin geniş kitlelere yayılmasını gerekli hale getirmiştir. Ayrıca, artan uluslararası ilişkiler sonucunda ulusların sadece kendi ana dilleriyle iletişim sağlamaları yetersiz kalmıştır. Kısaca, yabancı dil yeni dünyada bir amaç değil bir araçtır. İnsanların belirli bir alanda bilgi sahibi ve yabancı dil yeterliliğine sahip olmaları onları aranan insan konumuna getirebilmektedir (Demirel, 1993).

Yabancı dil öğrenmenin öneminin artması Türkiye’nin eğitim politikalarına yansımış ve Tanzimat döneminden itibaren ülkemizde yabancı dil öğretimine yönelik politikalar izlenmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi Türkiye’de Tanzimat döneminden bu yana devam etmektedir. Tanzimat döneminden itibaren ülke genelinde yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik çabalar şu biçimde açıklanabilir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Haznedar, 2010):

- ✓ Tanzimat döneminde ortaokullara yabancı dil derslerinin konulması ve günümüz liselerinin temelini oluşturan sultanilerin açılması.
- ✓ 1928 yılında yabancı dilde eğitim veren ilkokul kapsamındaki TED kolejinin açılması ve 1955 yılında Türkiye genelinde 6 ilde yabancı dilde eğitim veren özel okul olarak tanımlanabilecek maarif kolejlerinin açılması.
- ✓ 1970 yılında yabancı dil olarak İngilizce derslerinin bir yıl boyunca yoğun şekilde verildiği Anadolu liselerinin açılması.
- ✓ Anadolu liselerinin sayılarının artırılarak eski niteliklerini kaybetmelerinin ardından 1997-1998 eğitim-öğretim yılında temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması ile hazırlık sınıflarının lise seviyesine çekilmesi.
- ✓ Aynı eğitim-öğretim yılı içerisinde İngilizce öğretiminin 4. sınıf seviyesine indirilmesi.

- ✓ 2006 yılında İngilizce eğitim-öğretim programı reformunun gerçekleştirilmesi. Bu kapsamda daha çok dil bilgisi ve öğretmen merkezli olan eski programlar kademeli olarak her seviyeden kaldırılmış, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma dayandırıldığı söylenen eğitim programları İngilizce derslerinin öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır.

Sonuç olarak, Tanzimat döneminden bu yana yabancı dilde eğitim veren okulların açılması, bu okulların Türkiye genelinde çoğaltılması ve İngilizce derslerinin daha düşük kademelerde yürütülmesi olmak üzere yabancı dil öğretimini iyileştirmek için çaba harcanmaktadır. Türkiye’de İngilizce dersleri 2013-2014 eğitim-öğretim yılından bu yana ilköğretim ikinci sınıftan itibaren bütün eğitim kademelerinde yürütülmektedir. (Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykin, 2014). Yükseköğretim düzeyinde hazırlık programlarında eğitim dilinin İngilizce olarak belirlendiği fakültelere kayıt yaptıran öğrencilere en az bir akademik yılı boyunca İngiliz dili eğitimi verilmektedir (YÖK,2016). Bu nedenle bu çalışmada yükseköğretim hazırlık programları hakkında bilgi verilecektir.

2.2. Yükseköğretim Hazırlık Programları

Türkiye’de farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde eğitim Türkçe dilinde veya İngilizce dilinde verilebilmektedir. Eğitimin yabancı dilde verildiği bölümlerde eğitim alacak öğrencilerin bölümlerine başlamadan önce üniversiteler tarafından belirlenen dil yeterliliğini karşılamaları beklenmektedir. Üniversitelerdeki, yabancı diller bölümü ve yabancı diller yükseköğretileri bu öğrencilere bölümlerine başlamadan önce belirli bir dil yeterliliği seviyesini kazandırmakla yükümlüdürler (YÖK, 2016).

Beklenen yabancı dil yeterliliğine sahip öğrencilerin hazırlık eğitimi almadan bölümlerine devam etmelerini sağlamak için eğitim-öğretim yılının başında yabancı dil bölümleri ya da yabancı dil yükseköğretileri tarafından muafiyet sınavları yapılmaktadır. Muafiyet sınavında başarısız olan öğrenciler hazırlık programına kaydolmaktadırlar. Hazırlık programına kayıtlı olan öğrenciler birinci ya da ikinci akademik yılın sonunda yapılan yabancı dil yeterlilik sınavından başarılı oldukları takdirde bölümlerine geçebilmektedirler. Ancak, hazırlık sınıfında iki sene art arda başarısız olan öğrenci yabancı dilde bölüm okuma hakkını kaybederek üniversite ya da bölüm değiştirmek zorunda kalmaktadır (YÖK, 2016).

Yükseköğretim hazırlık programları için ortak bir öğretim programı ya da geçme notu bulunmadığından her üniversite kendi geçme puanını belirlemekte ve kendi öğretim programını tasarlamaktadır (YÖK, 2016).

Öğrencilerin hazırlık programında en az iki yıl içinde başarılı olma zorunluluğu öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdiği duyuşsal özelliklerin olumlu hale getirilmesini önemli kılmaktadır. Çünkü hazırlık programlarında İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal özellikleri hazırlık sınıflarında sürecin başarısını ve verimliliğini etkilemektedir. İlerleyen bölümde İngilizce öğrenme süreci ile duyuşsal alan özellikleri arasındaki ilişki açıklanacaktır.

2.3. Duyuşsal Alan Özellikleri ve Yabancı Dil Öğrenme

İngilizce öğrenme sürecinin karmaşık ve uzun bir süreç olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin geliştirdiği duyuşsal özelliklerin süreci destekleyici ya da engelleyici bir rol üstlendiği gözlenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin süreçte geliştirdikleri duyguların araştırılması ve olumsuz duyguları olumluya çevirmek için çözüm önerilerinin bulunması gerekmektedir (Krashen, 1982).

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil sürecini etkileyen duyuşsal alan özelliklerini araştıran çalışmalarda belirli bir duyuşsal özelliğe odaklanıldığı görülmektedir. Diğer bir yaklaşıma göre ise yabancı dil değişkenlerini birbirinden ayırmak ve sadece nicel yöntemlerle nesnel bir şekilde çalışabilmek neredeyse olanaksızdır. Çünkü duyuşsal alan özellikleri olumlu ya da olumsuz yönde olmaları, duygunun yoğunluğu ya da birbirleri ile ilişkilerine göre yabancı dil sürecini engelleyici ya da destekleyici role sahip olabilmektedir (Anderson ve Bourke, 2000). Amato ve Amato (1988)' ya göre, yabancı dil öğrenme sürecinde güdülenme, kaygı, tutum ve sayılan bu üç değişkenin birbiri ile etkileşimi duyuşsal alanın merkezine konumlandırılmalıdır. Ayrıca, bu üç özellik bireyin kişilik özellikleri ile kültürlenme sürecinden etkilenmektedir.

Yabancı dil öğrenme süreci genelde ülkede hakim olan dil politikaları, toplumun dil öğrenmeye karşı tutumu, dil öğrenmenin toplumun alt sistemleri (ekonomi, istihdam, sosyal statü) gibi sosyal bağlam özelliklerinden; özelde ise öğretmen ve öğrenci nitelikleri, öğretmen ve öğrencilerin derse karşı tutumları, inançları, dersin zamanı, fiziksel ortamın özellikleri, okul yönetiminin dil öğretimine karşı tutumu gibi sınıf ortamının dinamiklerinden etkilenen karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir (Gillies, 2014). Bu sürecin merkezinde yer alan ve bütün bu değişkenlerden etkilenen her öğrenenin öğrenme süreci kendine özgüdür. Öğrenen bu süreçte kendi anlamını ve anlayışını oluşturur. Bu nedenle, öğrenenin kavramları nasıl algıladığı öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Öğrenenin içinde bulunduğu bağlamın özellikleri öğrenenin yeni uyarıcıyı algılama şeklini ve yeni bilgiyi yapılandırma sürecini etkileyecektir (Williams ve Burden, 1999). Benzer şekilde, yabancı dil öğrenme sürecinde

öğrenenin kendine ve içinde bulunduğu bağlama yönelik algıları yeni bilgiye yaklaşımını, yeni bilgi ile baş etme yollarını etkileyecektir. Etkili bir öğrenme öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel gelişim özelliklerinin ve öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması ile sağlanır (Şad, 2011).

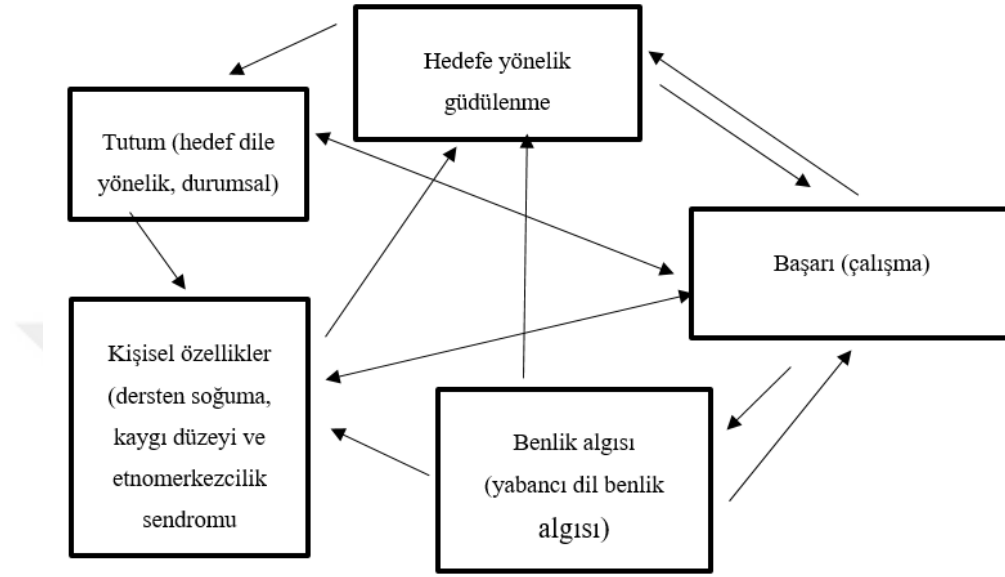
Öğrenme sürecinde duyuşsal etmenler öğrenen için itici güç ya da öğrenmesinin önünde engel olarak ortaya çıkabilir. Krashen (1982) bu durumu *Duyuşsal Filtre Hipotezi* kavramı ile açıklamıştır. Krashen'a (1982) göre yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal değişkenler yabancı dilin öğrenilmesi ile yakından ilişkilidir. Yabancı dil öğrenme sürecine karşı duyuşsal olarak hazır olamayan öğrenciler hem daha az uyaran arayışında olacaklar hem de sürece karşı daha güçlü duyuşsal engellere sahip olacaklardır. Bu öğrenenler kendilerine gelen uyarıyı algılasalar bile yeni bilgiyi uzun süreli belleğe kaydetmede, kodlamada ve bu bilgiyi kullanmada zorluk yaşayacaklardır. Kısaca, duyuşsal olarak yabancı dil öğrenmeye hazır olan öğrenciler kendilerine gelen uyarılara daha açık ve bu uyarıyı kalıcı olarak öğrenmeye daha hevesli olacaklardır. Aksi durumda yüksek duyuşsal engellere sahip olan öğrenciler öğrenmeye de daha kapalı olacaklardır. Bu durum da öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir.

Krashen (1982) duyuşsal filtreyi açıklarken duyuşsal değişkenleri üç başlık altında incelemiştir. Bunlar; güdülenme, özgüven ve kaygı düzeyi olarak sıralanabilir. Güdülenme bunlardan ilkidir. Dil öğrenmeye karşı yüksek güdülenmeye sahip öğrenciler çoğunlukla bu süreçte daha başarılı olmaktadır. İkinci duyuşsal etmen özgüven olarak açıklanmıştır. Özgüveni ve benlik algısı yüksek olan öğrenciler dil öğrenme sürecinde daha başarılı olacaklardır. Son olarak, kaygı düzeyi yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen değişkenlerdendir. Kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha başarılı olacakları belirtilmiştir.

Laine (1988) *Duyuşsal Filtre Hipotezi* ile ilgili iki sorundan bahsetmiştir. Öncelikle, duyuşsal filtre hipotezi ikinci dil öğrenme ile ilgilidir ve yabancı dil öğrenme ortamlarında nasıl çalışacağı bilinmemektedir. İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesi ABD ve İngiltere gibi İngilizce konuşulan bir ülkede İngilizce öğrenildiği durumda gerçekleşecektir. İngilizceden farklı bir dil konuşulan bir ülkede İngilizce öğrenilmesi durumunda ise İngilizce yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Örneğin, ülkemizde İngilizce ikinci dil değil yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Ayrıca, duyuşsal Filtrenin içeriği ile ilgili yeterli ve somut bir açıklama Krashen (1982) tarafından sunulmamıştır.

Duyuşsal Filtrenin içeriğini ve ayırt edici özelliklerini belirlemek, duyuşsal filtre ile ilgili bir model oluşturmak ve önerilen modeli yabancı dil öğrenme ortamında denemek için yapılan bir çalışmada duyuşsal filtrenin duygu durumları, güdülenme durumları, ego ile ilgili etkenler,

sosyo-kültürel değişkenler, dersten uzaklaşmaya iten etkenler ile ilgili olduğu söylenmiştir. Ancak, bütün bu değişkenleri içeren merkezdeki kavramın yabancı dil benlik algısı olduğu ifade edilmiştir. Şekil 2.1’de gösterildiği gibi duyuşsal değişkenler arasındaki bu ilişki duyuşsal filtrenin nasıl çalıştığını göstermektedir.



Şekil 2.1. Duyuşsal filtre çalışma şekli

Laine, E. J. (1988). Report on *The Affective Filter in Foreign Language Learning and Teaching. Report 2: A Validation Study of Filtering Factors with a Focus on the Learner's FL Self-Concept. Jyvaskyla Cross-Language Studies*, No. 15.’den uyarlanmıştır.

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi bir insanın kendi ile ilgili algıları onun kişiliğinin çekirdeğini oluşturur. Öğrencinin yabancı dil benlik algısı ise onun güdülenmesini etkileyen en önemli kişilik özelliğidir. Yabancı dil benlik algısı, genel benlik algısı ve akademik benlik algısı ile yakından ilişkilidir. Duyuşsal filtre ile ilgili sunulan modelde beş farklı seviyeden bahsedilmiştir. Modelin ilk seviyesinde güdülenme (güdülenme türleri ve durumu) bulunmaktadır. Çünkü diğer seviyelerdeki değişkenlerin durumu öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı güdülenme durumunu etkileyecektir. Modelin ikinci seviyesinde kişilik özellikleri (dersten soğuma, kaygı düzeyi ve etnomerkezcilik sendromu), üçüncü seviyede yabancı dile karşı tutum (hedef topluma, dile ve kültüre karşı), dördüncü seviyede ortama karşı tutum (öğretmene, yöntem ve ders materyallerine karşı), son seviyede ise öğrencinin benlik algısı (direnciler ve engeller) vardır. Bu etkenler arasında benlik algısı, öğrencinin kendine yönelik fikirlerini kapsar ve en durağan ve değişime dirençli olan duyuşsal özelliktir. Bu nedenle de modelin merkezindedir. Son olarak duyuşsal filtre öğrencinin kaygı düzeyi, dersten

uzaklaşması ve etnomerkezciliği yüksekse, tutumu umursamaz ya da olumsuz ise ve öğrencinin kendine güveni düşük ise çalışacaktır. Başka bir deyişle, filtre ifade edilen durumlarda en yüksek şekilde olacaktır (Laine, 1988).

Uluslararası alanyazında İngilizce öğretiminde duyuşsal alanla yapılan ilk çalışmalar alanla ilgili değişkenleri belirlemeye ve tanımlamaya yönelik olmuştur. Ancak, son yıllarda bu alanda nitel ya da karma desenli araştırmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bu araştırmalar duyuşsal değişkenleri, durağan ve değişmeyen etmenler olmak yerine değişken ve bağlamdan, çevreden etkilenen etkenler olarak kabul etmektedir. Duyuşsal özellikler ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen geleneksel yöntemler yerini daha karmaşık ve genelde nitel araştırmalara bırakmıştır (Busse ve Walter, 2013; Guilloteaux ve Dörnyei, 2008; Lamb, 2007; Dörnyei, 2001 (b),(c)).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve öğreniminde duyuşsal etkenlerle ilişkili araştırmalar incelendiğinde, şimdiye kadar yapılan çalışmaların daha çok ölçek çalışmaları olduğu ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı sahip oldukları duyuşsal etmeleri farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçladıkları görülmektedir (Yurtsever, 2017; Cöbek ve diğerleri, 2016; Mehdiyev ve diğerleri, 2016; Kalıpçı, 2015; Hamamcı ve Hamamcı, 2015; Pan ve Akay, 2015). Bu çalışmalar arasında nitel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaların çok az olduğu söylenebilir (Demir, 2016; Baş, 2014; Babürhan, 2007; Özsöz,2007).

İngilizce öğrenme süreci ve duyuşsal alan arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için duyuşsal alanın tanımının yapılması, kapsamının belirlenmesi ve duyuşsal alan değişkenlerinin ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekmektedir. İlerleyen bölümde çalışma ile ilişkili olarak duyuşsal alan kavramı ve duyuşsal alanın kapsamı ve duyuşsal alan değişkenleri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan diğer öğrenme alanları gibi öğrenme sürecinin başarılı olmasında önemli bir role sahiptir. Duyuşsal alana ilişkin alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Ancak, alanyazın incelenmesi sonucunda duyuşsal alanın tam olarak tanımlanabilmesi ve çerçevesinin çizilebilmesi için daha çok tartışmaya ve çalışmaya gereksinim duyulduğu görülmektedir (Pierre ve Oughton, 2007). Çünkü yapılan tanımlar incelendiğinde duyuşsal alanın farklı açılardan ele alındığı ve ortak bir kanıya varılamadığı görülmektedir. Ancak, yapılan bütün tanımlarda duyuşsal alanın öğrenme sürecinde öğrenciye eşlik eden duygularla eşleştirildiği söylenebilir.

Alanyazında bulunan pek çok tanımda duyuşsal alanın bilişsel alanla ilişkilendirilerek tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin, Pierre ve Oughton (2007) duyuşsal alanı değerler, inanç ve tutum ile eşleştirmiş; duyuşsal alanı göz önüne alarak kendi konu alanını öğretmeye çalışan bir öğretmenin öğrencilerde etkileyeceği şeyin değerler, inançlar ve tutum olduğundan söz etmişlerdir. Öğrenmede bilişsel ve duyuşsal alan birbiri ile bağlantılı ve etkileşim içinde olmasına rağmen duygusal bir tarafı olan her davranış duyuşsal alan içinde değerlendirilir.

Benzer şekilde Krathwohl (1964) duyuşsal alanın tutum, duygular, değerler ve güdülenme gibi kavramlara ilişkin olduğunu; bütün öğrenme ve öğretme süreçlerinin duyuşsal bir tarafının olduğunu belirtmiştir. Bilişsel alan bir öğrencinin bir etkinliği gerektiğinde yapıp yapamayacağı ile ilgili iken duyuşsal alan bir öğrencinin bir etkinliği yapmayı öğrendikten sonra yapıp yapmadığı ile ilişkilendirilebilir (Krathwohl, 1964).

Ringness (1975) tarafından yapılan başka bir tanımda ise bilişsel alan vurgulanmadan duyuşsal alanın davranışların duygusal yönü ile ilişkili olduğu ve davranışlara yön verdiği belirtilmiştir. Bir bireyin hedeflerini belirleyen etmenler ve hedeflere ulaşmada kullandığı araçlar duyuşsal alan kapsamında değerlendirilir. Kısaca duygular, tercihler, tavır ve değerler, hayat felsefesi, karakteristik ve ahlakî özellikler duyuşsal alan ile ilişkilidir (Ringness, 1975).

Diğer tanımlardan farklı olarak duyuşsal alan öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilerek tanımlanmaya çalışılmıştır (Birbeck ve Andre, 2009). Bu tanıma göre, duyuşsal alan eğitim ve öğretimin en az üç yönü ile ilişkilendirilebilir. Bunlardan ilki; duyuşsal alan öğretmenin felsefî olarak öğretmeye yaklaşımı ve bu öğretme felsefesinin öğrenci için ne ifade ettiği ile ilişkilidir. Bir başka deyişle, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim duyuşsal alan kapsamında değerlendirilmelidir. İkinci olarak duyuşsal alan öğrencinin öğrenmeye ne kadar dahil olacağını belirleyen öğrenci atıflarını yönetebilme/değiştirebilme süreci ile ilgilidir. Böyle bir yaklaşımda öğretmen öğrencinin bir konuyu öğrenmek, çaba harcamasını sağlamak için öğrencinin takdir toplama beklentisini kullanabilir. Bahsedilen ilk iki durumda öğretmenin öğrenme ortamını oluşturma rolüne vurgu yapılmaktadır. Öğrenci öğretmenin yarattığı öğrenme ortamına olumlu ya da olumsuz şekilde tepki verebilir ama her iki durumda da öğrenme ortamına ya da öğrenmenin başlatılmasına yönelik öğrencinin herhangi bir sorumluluğu yoktur. Üçüncü görüşe göre ise öğrenci bir profesyonel olarak kabul edilir ve kendi güdülenme seviyesinin, tavırlarının, değerleri ile duygularının gelişiminden ve yönetiminden ve bunların davranışa ve eyleme yansımından sorumlu olması beklenir. Bu bağlamda duyuşsal alan değerler, tavır, algı, bakış açısı, güdülenme, takdir etme ve duygular

ile ilişkilidir ve öğrencinin engellerini, açıklıklarını ve bunlara yönelik algılarını ölçer. Duyuşsal alanın öğrenmeyi sağlayıcı ya da engelleyici rolü olabilir (Birbeck ve Andre, 2009).

Bununla birlikte, kimi tanımlarda insanların tepkilerinin ve davranışlarının üç öğrenme alanını da içine aldığı ve bunları birbirinden ayırmanın olanaklı olmadığı belirtilmiştir. Mesela, Tyler'a göre (1973) bütün davranışlar duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor alanların birleşimidir ve duygular duyuşsal alana aittir (Tyler, 1973). Bu tanımları destekleyen diğer bir tanım Johnson ve Johnson, (2009) ve Gallavan ve Leblanc (2009) tarafından yapılmıştır. Onlara göre, duyuş ve bilişin iki karşıt görüş şeklinde sunulması 3 açıdan yanıltıcı olmaktadır. İlk olarak, öğrenci hangi konuyu, beceriyi ya da bilgiyi öğrenmeye çalışırsa çalışsın, öğrenme ve öğretme sürecine ve bu sürecin sonuçlarına yönelik duyuş ve tavır geliştirecektir. Bu nedenle, duyuş ve biliş birbirinden ayrılamaz. Öğretmen öğrenme sevgisini öğrenciye kazandırabilirse aslında diğer bütün sorunlar kendiliğinden çözülecektir. İkinci olarak, öğretim süreci öğretmenin niyetinden bağımsız olarak sosyal ve duygusal çıktılarını yaratacaktır. Öğretmenin konuyu anlatırken işbirlikçi, bireysel ya da rekabetçi etkinlikleri kullanması öğrencilerin akademik gelişiminin yanında tavırlarını, değerlerini ve sosyal becerilerini etkileyecektir.

Yine, Anderson ve Bourke (2000)'de öğrenme alanlarının birbirinden ayrılamayacağını savunmuşlardır. Buna göre duyuşsal özellikler insanların duyuş durumları ve bu duyguları ifade etme biçimleri ile ilgilidir. Bir insanın tepkileri asla 3 öğrenme alanından birine indirgenemez. Bir bireyin bir olaya ilişkin tepkileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler barındırır. Duyuşsal özellikten kasıt bir bireyin bir olay karşısında verdiği tepkinin duyuşsal bileşenleridir. Ancak duygular değişkendir. Bu nedenle, duyuşsal alan tanımlanmak isteniyorsa çaba belirli durumlarda verilen genellenebilir duyuş durumlarını tanımlamak olmalıdır.

Duyuşsal alan öğrenme ve öğretme sürecinin devamlılığını, verimini ve başarısını etkilemesine rağmen duyuşsal alana ilişkin değişkenleri belirlemede ve tanımlamada yaşanan zorlukların nedeni; duyuşsal alanın gözlemlenmesinin, ölçülmesinin ve yönetilmesinin zor bir süreci gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun nedenleri şu biçimde açıklanmıştır:

- ✓ Duyuşsal alana ilişkin nitelikler sadece davranışlarla ve yapılan tercihler yolu ile gözlemlenebilir. İnanç, tavır ve değerleri değerlendirmek zor bir süreçken davranışlar daha gözlemlenebilir ve seçilebilirdir. Duyuşsal alana ilişkin ölçüklere verilen cevaplar topluluk ve birey bazında değişiklik gösterdiğinden, bu ölçüklere cevap verenler arasında tutarlılık sağlamak zor olmaktadır ve nesnellik sorunu yaşanmaktadır (Rike ve Sharp, 2009; Gallavan ve Leblanc, 2009; Birbeck ve Andre, 2009).

- ✓ Bazı eğitimcilerin duyuşsal hedeflere yönelik yanlış algıları duyuşsal değişkenleri öğretime-öğrenme sürecine dâhil etmeyi zorlaştırmaktadır. Duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesi uzun soluklu ve süreklilik isteyen bir uğraştır. Bu nedenle ders zamanlamalarındaki kısıtlamalar (tatiller, ara tatil, yaz tatili... gibi) duyuşsal çıktılara ulaşılmasını olanaksız hale getirmektedir. Öğretmenler özellikle değerler ve tutumlar üzerine yapılan tartışmaların yanlış yönlendirme olarak algılanabileceği korkusu ile duyuşsal alandan uzak durmayı tercih etmektedir (Martin ve Briggs, 1986).
- ✓ Duyuşsal alan sınıflandırılması en zor alandır. Bilişsel alana ilişkin performans ve başarıyı değerlendirmek için pek çok materyal bulunabilirken duyuşsal alanı ölçmeye yönelik geliştirilmiş materyaller sayıca azdır. Çünkü bilişsel alana yönelik ölçme materyalleri doğru ve yanlış olarak puanlanabilirken duyuşsal alana yönelik geliştirilmiş ölçme materyallerinde derecelendirme sistemi kullanılmak zorunludur (Pierre ve Oughton, (2007).
- ✓ Duyuşsal alan odaklı bir sınıf öğretmenler için daha zor bir sınıf olabilmektedir. Duyuşsal alana ait özellikler bireyden bireye farklılık göstermektedir. Duygular genel olarak dağınıktır ve tahmin edilmesi zordur. Örnek vermek gerekirse, bir öğrencinin sevdiği bir müzik diğeri için hoş olmayabilir. Ya da öğrencilerin geçmiş deneyimlerini ve duygularını harekete geçiren bazı etkinlikleri sınıfa getirmeyi öğretmenler tercih etmeyebilir. Ayrıca öğretmenler için bilişsel odaklı bir sınıf, duyguların rahat ifade edilebildiği bir sınıfa kıyasla daha kontrol edilebilir ve tahmin edilebilir bir sınıftır. Bu sınıflarda öğretmenler bilişsel çıktılara ulaşılması ile duyuşsal çıktılarının kendiliğinden ortaya çıktığını varsaymaktadır. Ancak, duyuşsal ve bilişsel çıktılara ulaşabilmek uygun öğrenme deneyimlerinin öğrenciye sağlanması ile mümkündür (Birbeck ve Andre, 2009; Pierre ve Oughton, 2007).
- ✓ Duyuşsal alanın ne olduğu hala tanımlanamamaktadır. Eğitimciler ve kuramcılar biliş ve psikomotor alan ile açıklanamayan bütün davranışları duyuşsal alan içinde birleştirme yoluna gitmektedirler. Duyuşsal alanın tanımlanmasındaki kargaşaya bu alana ilişkin geçerli ölçme araçlarının geliştirilmesini, değişkenlerin ölçülmesini ve araştırılmasını zorlaştırmaktadır. Sonuç olarak, duyuşsal alan tam olarak tanımlanamazsa sınıflara yansıtılması da mümkün olmayacaktır (Martin ve Briggs, 1986).

Duyuşsal alana ilişkin verilen tanımlardan yola çıkarak duyuşsal alan, öğrenene öğrenme sürecinde eşlik eden duygu ve düşüncelerin etkileşimi olarak ifade edilebilir. Alanyazında duyuşsal alanı tanımlamaya yönelik çabaların yanında duyuşsal alanı sınıflandırma çabalarının

da olduğu görülmektedir. Duyuşsal alana ilişkin taksonomik sınıflandırmalar sonraki bölümde açıklanmıştır.

2.4.1 Duyuşsal alana ilişkin taksonomik yaklaşımlar

Duyuşsal alan üzerinde çalışmalar yapılmıştır ve duyuşsal alana ilişkin farklı taksonomik sınıflandırmalar oluşturulmuştur. Bunlardan en eski ve bilenen taksonomik yaklaşım Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından yapılmıştır. Daha sonra Kalusmeier ve Ripple (Klausmeier, 1961), Gephart ve Ingle (Gephart, 1976) ve Brandhorst (1978) tarafından duyuşsal alana ilişkin taksonomik sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu yaklaşımların ortak noktaları bulunmakla birlikte her bir yaklaşım farklı özelliklere sahiptirler.

2.4.1.1. *Kratwohl, Bloom ve Masia taksonomisi*

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) duyuşsal alanda eğitimsel amaçların yazılabilmesi için duyuşsal alan taksonomisini geliştirmiştir. Buna göre birey öğrenme deneyiminin ilk evresinde bir nesneyi ya da fikri sadece farkındalık aşamasındadır. Taksonomi sürecinde ilerledikçe nesneye ya da fikre verdiği tepki ve duygular derinleşir.

şekil 2.2'den anlaşılacağı üzere duyuşsal alan taksonomisi hem olumlu hem de olumsuz duygular için kullanılabilir. Başka bir deyişle, olumlu duygularda da olumsuz duygularda da öğrenme deneyimi sürecinde derinleşme yaşanabilir. Ayrıca, bir birey için olumsuz olarak algılanan taksonomi diğer birey için olumlu olarak algılanabilir (Ringness, 1975). şekil 2.2' de Kratwohl, Bloom ve Masia duyuşsal alan taksonomisi gösterilmiştir.

1. Alma	1.1 Farkında Olma	İ L G İ
	1.2 Almaya Açıklık	
	1.3 Kontrollü-Seçici Dikkat	
2. Tepkide Bulunma	2.1 Uysallık	T A K D İ R
	2.2 İsteklilik	
	2.3 Doyum	
3. Değer verme	3.1 Değeri Kabullenme	D E Ğ E R İ R
	3.2 Değeri Yeğleme	
	3.3 Değere Adanmışlık	
4. Örgütlenme	4.1 Değeri Kavramsallaştırma	U Y U M
	4.2 Değeri Örgütlenme	
5. Niteleme (Kişilik Haline Getirme)	5.1 Genellemiş Örüntü	
	5.2 Niteleme	

Şekil 2.2. Krathwohl, Bloom ve Masia Taksonomisi duyuşsal alan taksonomisi

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, handbook ii: affective domain*. New York: David McKay Company. Inc. Kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi, duyuşsal alan; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Ayrıca, şekilde duyuşsal alana ilişkin uyum, değer, tavır, takdir ve ilgi boyutları gösterilmiştir. Duyuşsal bir

davranış taksonomide birden fazla boyutu kapsayabilmektedir ya da farklı boyutları ayırmak kolay olmayabilir.

Örnek olarak, öğrenci yabancı bir kültürün ilk olarak farkına varır ve bu kültüre ya da kültürle bağlantılı öğelere karşı olumlu ya da olumsuz bir pozisyon almayabilir. Ancak öğrencinin bu kültüre karşı ilgisi arttıkça kültürü anlatan parçaları okumaya ya da dinlemeye daha istekli olacaktır. İkinci aşamada öğrenci bu kültüre karşı konumunu belirlemeye başlar. Kültüre dair bir fikir oluşturur. Öncelikle öğretmenin fikrine paralel fikirler oluştursa da zaman içinde kendi fikrini şekillendirmeye başlar. Öğrencinin başkasının fikirlerinden bağımsız olarak kendi fikrini oluşturduğu ve fikirlerini savunabildiği aşama üçüncü aşamaya karşılık gelmektedir. Daha sonraki aşamalarda, yeni kültüre ait öğeleri kendi değer sistemine dâhil eder ve bu kültürün değerlerini kendi değeri olarak benimsemeye başlar. Son olarak, kültüre ait yaşam tarzlarını benimseyerek kendi yaşam tarzına adapte eder; bu kültürü kendi yaşam tarzı olarak benimser; kültüre uyum sağlar (Ringness, 1975).

2.4.1.2. Klausmeier ve Ripple taksonomisi

Duyuşsal alana ilişkin bir başka sınıflama Klausmeier ve Ripple (Klausmeier, 1961) tarafından önerilmiştir. Klausmeier ve Ripple (Klausmeier, 1961) taksonomisi duyuşsal alanın kavramsallaştırılmasına yönelik sabitlik, kapsam, öznellik, kendi için önem derecesi ve toplum için önem derecesi olmak üzere beş farklı boyuttan oluşmaktadır.

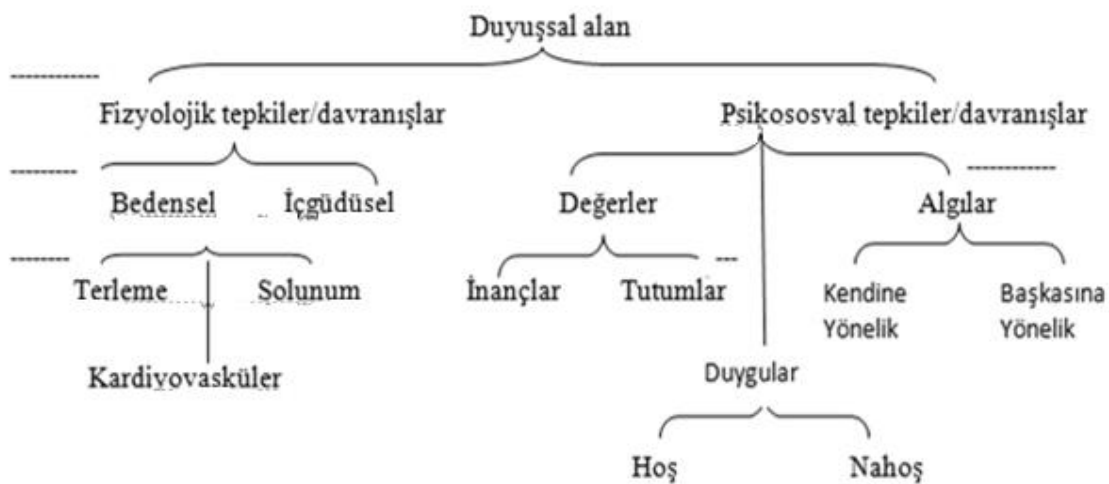
Bu kapsamda, zevkler ve tercihler sabit değildir yani duruma göre değişiklik gösterebilirler ve öznellik dereceleri yüksektir. Başka bir deyişle, kişiye göre değişiklik gösterebilirler. Zevkler ve tercihler insanın kendisi için de toplum için de çok önemli değildir. Örneğin, bir insanın yüzmeyi sevmesi mevsime göre değişir. Ne toplum ne de kendi için çok anlamlı değildir.

Ancak, insanın bir objeye, insana ya da fikre ilişkin tavrı olarak tanımlanan tutum, tercih ve zevklere göre bir adım daha ileride sabit ve içselleştirilmiştir. Tutum insanın ya da toplumun, bir fikri kabullenmesini etkiler; insanların daha dirençli, tutarlı ve değişmeyen davranışlar edinmelerini sağlar. İnsanlar tutumlarını geliştirirken bir içselleştirme süreci geçirdikleri için bilişsel bir yönlerinin de olduğu söylenebilir. Tutumların yönleri bellidir ve insanların farklı eylemlere güdülenmesini sağlayabilirler. Bir bireyin eğitime karşı olumlu tutum geliştirmiş olması, eğitimin kendisi için önemini artırır ve ileri eğitime devamını sağlar. Ayrıca, topluluk olarak insanların eğitime verdikleri önem eğitimin kapsamını ve amacını belirler (Ringness, 1975).

Değerler; tercihler ve tutumlarla karşılaştırıldığında değerler daha derin şekilde içselleştirilmiş duygulardır ve bir insanın bütün hayatını şekillendirir. Bir topluluğun değerleri kişiden kişiye göre değişmeyebilir. Başka bir deyişle, toplumların ortak değerleri vardır ve bu değerler toplumun olaylara yaklaşımlarını belirler. Toplumun değerleri toplumdaki bireylerin ahlakî olan ve olmayan eylemelere karar verme sürecini ve karakterini belirler. İnsanlar karakterleri ile çelişen fikir ve davranışlarla savaşıma eğilimindedirler. Bu nedenle insanların değerleri toplum için de önem taşır. Kısacası, değerler sabittir, değiştirilmesi zordur ve değerlerin öznellik seviyesi düşüktür. Çünkü insanlar tarafından fazlaca içselleştirilmiş, toplum tarafından kabul görmüştür ve toplumun düşünce şeklini belirlerler. Hem bireysel düzeyde hem de toplumsal düzeyde önemlidirler (Kalusmeier, 1961).

2.4.1.3. Gephart ve Ingle taksonomisi

Duyuşsal alana ilişkin diğer bir taksonomi Gephart ve Igle (Gephart, 1976) tarafından oluşturulmuştur. Gephart ve Igle (Gephart, 1976) duyuşsal alanı kendi içinde düzenlemeyi ve tanımlamayı amaçlamışlardır. Duyuşsal alana ilişkin değişkenleri farklı seviyelere göre düzenlemişlerdir. Krarwohl ve diğerleri (1964) farklı davranışların hiyerarşisine odaklanırken Gephart ve Igle (Gephart, 1976) duyuşsal alana yönelik farklı değişkenleri ve tanımları farklı seviyelerde organize etmeye çalışmıştır. Taksonomiye yönelik bazı çekincelere rağmen söz konusu taksonomi duyuşsal alanın kapsamını en iyi şekilde açıklamaktadır (Martin ve Briggs, 1986). Şekil 2.3'te taksonominin kategorilerine yer verilmiştir.



Şekil 2.3. Gephart ve Ingle taksonomisi

“Martin, B. L. ve Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research. Educational Technology.*” kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 2.3’te gösterildiği gibi, Gephart ve Ingle Taksonomisi (1976) fizyolojik tepkiler ve psiko-sosyal tepkiler olmak üzere iki kategoriden ve alt kategorilerden oluşmaktadır. Noktalı çizgiler taksonominin gösterilenle sınırlı olmadığını başka kategorilerin de taksonomiye eklenebileceğini belirtmek için konulmuştur.

Fizyolojik tepkiler tıbbi alanlar ile ilgiliyken psiko-sosyal alandaki kategoriler eğitim alanı ile ilişkilidir. Fizyolojik tepkiler duyguların bedendeki karşılıklarıdır. Örneğin, utanan insan kızarır ya da üzülen insan gözyaşı döker. Fizyolojik tepkiler bedensel ve içgüdüsel tepkiler olarak ikiye ayrılmaktadır. İnsanın duyguları karşısındaki bedensel tepkileri ise terleme, solunum ve kalpte oluşan değişiklikler olarak sınıflandırılmıştır.

İnsanın psikososyal tepkileri ise değerler, duygular ve algılar olarak sınıflandırılmıştır. Değerler; inançlar ve tutumlar olarak sınıflandırılırken, algılar insanın kendine ve başkasına yönelik algıları olarak sınıflandırılmaktadır. Duygular ise hoş ve nahış duygular olarak sınıflandırılmıştır.

2.4.1.4. Brandhorst taksonomileri

Brandhorst (1978 aktaran; Martin ve Briggs, 1986) duyuşsal alanın farklı boyutlarını belirlemeye yönelik 3 farklı taksonomi geliştirmiştir. Bu taksonomilerin her biri kendi içinde etkililik, verimlilik, yeterlilik ve analitik-başa çıkabilme yeteneği hedeflerinden oluşan 4 farklı alt hedef ten oluşmuştur. Ego-katılımı yönelimli taksonomi, güdülenme yönelimli taksonomi ve ahlakî gelişim yönelimli taksonomi olmak üzere 3 farklı taksonomiden bahsetmiştir. Ego-katılımı yönelimli taksonomi davranışa yansıyan kişilik özelliklerinin niteliklerinin sıralamasını kapsamaktadır ve tarafsızlık, empati, tepki gecikmesi, dürtüyü baskılama ve dönüşüm basamaklarını içerir. Güdülenme yönelimli taksonomi estetik beğenin fiziksel ve psikolojik sağlık için gerekli olduğu ve estetik yaratım sürecinin elde edilen estetik üründen (dans, eser... gibi) daha önemli olduğu varsayımına dayanır. Algısal farkındalık, algısal sentez, risk alma, odaklanma ve eğlence ikinci taksonominin aşamalarıdır. Ahlakî gelişim yönelimli taksonominin belirlenmesine yönelik öneriye rağmen, son taksonominin aşamaları ortaya konulmamıştır.

Yukarıda belirtilen duyuşsal alana yönelik taksonomik yaklaşımların yanında duyuşsal alana ilişkin değişkenlerin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Anderson ve Bourke (2000) okulla ve okul öğrenmesi ile ilgili çalışmalarda odaklanılan

duyuşsal özellikleri; *tutum, değerler, özsaygı, öz yeterlik, atıf teorisi, ilgi, eğitim hedefleri ve kaygı düzeyi* olmak üzere 8 başlık altında incelemiştir. Bu duyuşsal özellikler arasında güdülenme düzeyi alınmamıştır. Çünkü güdülenme düzeyi bir insanı bir şey yapmaya iten dürtü, istek ve duygu olarak tanımlanır. Bu nedenle, güdülenme düzeyi bir dereceye kadar bütün duyuşsal özellikleri içine alan bir duygu durumudur. Güdülenme özyeterlik ve değerler olmak üzere birkaç duyuşsal özelliğin etkileşiminden oluşur.

Benzer şekilde, McCoach ve diğerleri (2013) duyuşsal alan değişkenlerini *tutum, ilgi, özyeterlilikle ilişkili olarak özgüven ve özbenlik kavramları* şeklinde sınıflandırmıştır. Ringness (1975) kitabında duyuşsal değişkenlere *öz-benlik, güdülenme, bilgiyi işleme, öğrenme, kaygı ve iletişimi dahil etmiştir*. Son olarak Martin ve Briggs (1986) ise duyuşsal değişkenleri *tutum, değerler, ahlak ve etik, ilgi ve güdülenme, grup dinamikleri ve atıflar* şeklinde sınıflandırmıştır.

Yapılan sınıflandırma ne şekilde olursa olsun yabancı dil derslerinde duyuşsal değişkenlerin öğrencinin öğrenmesini etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğu aşikârdır. Bu nedenle, ideal öğrenme ortamlarının oluşturulması için dil öğrenme sürecini etkileyen duyuşsal alan değişkenlerinin bilinmesi ve sınıf ortamına aktarılması gerekmektedir. Buna ek olarak, İngilizce öğrenme süreci ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkinin bilinmesi daha etkili ve verimli bir süreç için gereklidir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal alana ilişkin çalışmalar incelendiğinde genel olarak bazı kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu kavramlar duyuşsal alan ilişkin önemli kavramlardır. Duyuşsal alana ilişkin güdülenme, kaygı düzeyi, tutum ve dikkat kavramları bu bölümde öğretmen ve öğrenci açısından değil, genel olarak ele alınmıştır. Ancak program tasarımı sürecinde bu kavramların öğretmen ile ilişkilendirilmesi yapılacaktır.

2.4.2. Güdülenme

Güdülenme duyuşsal özellikler arasında en çok çalışılan değişkenlerden biridir. Öğrencinin zekâ seviyesi ve öğrenme deneyimleri ile birlikte güdülenme okul öğrenmesinin en önemli etkenleri arasındadır.

Duyuşsal alan güdülenme seviyesi ile doğrudan ilişkilidir. Güdülenme bir öğrencinin öğrenmek için ya da öğrenmeyi denemek için çaba ve emek harcama isteği olarak tanımlanabilir (Anderson ve Bourke, 2000).

Gardner'a (1985) göre ise güdülenme bireyi bir eylemi başarmaya iten içsel bir güçtür. Öğrencilerin yabancı dil sürecinde duyuşsal özellikleri ile ilgili araştırmalar Gardner'ın (1985) öğrenci tutumlarını ve güdülenme düzeyini incelediği sosyo-egitimsel yabancı dil öğrenme

modeli ile başlamıştır. Öğrenen, yabancı dili öğrenme sürecinde içsel veya dışsal olmak üzere iki tür güdülenmeden birini geliştirebilir. İçsel güdülenme öğrenenin yabancı dilin konuşulduğu toplumu merak ettiği, onun kültürünü öğrenmek istediği ve o toplumun bir parçası olmak istediği zaman ortaya çıkar. Araçsal güdülenme ise bir öğrencinin öğrendiği yabancı dili iyi bir iş, iyi bir gelecek, iyi bir maaş gibi istediği hedeflere ulaşmak için bir araç olarak gördüğünde ortaya çıkacaktır.

Sosyo-egitimsel modele benzer şekilde Anderson ve Bourke (2000) öğrencileri öğrenmek için çabalamaya ve zaman harcamaya iten üç nedenden bahsetmiştir. Bunlardan ilki öğrencinin etkinliği başarı ile tamamlama beklentisi ile ilgilidir. Başka bir deyişle, kendine ve kendi kapasitesine olan inancıdır. Başarabileceğine inancı olan öğrenci verilen görevi başarmak için uğraşacaktır. Bu nedenle okullarda öğrencinin akademik başarısını arttırıcı amaçlara yer vermek önemlidir. İkinci neden etkinliğe verdiği değerle ilişkilidir. Kendine verilen etkinliği anlamlı bulan derse katılmaya istekli olacaktır. Son neden ise etkinliği tamamladığında öğrencinin elde etmeyi beklediği ödüller ve sonuçlar ile ilgilidir. Elde edilecek kazanımlar öğrencinin güdülenme düzeyini etkileyecektir.

Güdülenme ile ilgili geliştirilmiş diğer bir model İkinci Dil Güdülenme Modeli'dir (Dörnyei, 2005). Bu modele göre yabancı dil öğrencilerinin gelecek öz benlikleri ile ilgili beklentileri yabancı dili öğrenmeye karşı güdülenme seviyelerini belirler. Bireyin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği ideal yabancı dil benliği, öğrencinin yabancı dili öğrenmesi gelecekte elde edebileceği avantajlar ile ilgilidir. Yani ideal yabancı dil benliği ödül temellidir ve öğrenci yabancı dil öğrenmeyi olumlu sonuçlar ile ilişkilendiriyorsa ideal yabancı dil benliğine sahip demektir. Ters olarak, korku benliği geliştiren öğrenci istemediği sonuçlarla karşılaşmamak için yabancı dili öğrenmeye güdülenir.

Dörnyei (b) (2001) güdülenme türlerini sosyal güdülenme, süreç odaklı güdülenme, içten ve dışardan güdülenme doğrusu ve görev güdülenmesi olarak sınıflandırmıştır. Sosyal güdülenme bireyin kendi içsel süreçleri yerine sosyo-kültürel ortamından doğan güdülenme seviyesi anlamına gelmektedir. İçten ve dışardan gelen güdülenme doğrusu ise öğrencinin güdülenme kaynağının dış etmenlerden başlayarak kendi kendine güdülenebilmesi arasındaki beş farklı aşamayı içermektedir. Kendi kendini güdüleyebilen öğrenci otonom öğrenci olarak tanımlanmaktadır. Dördüncü olarak, görev güdülenmesi bireyin bir otorite tarafından verilen etkinliği başarmaya karşı ne kadar güdülenmiş olduğu ile ilgilidir. Son olarak, süreç odaklı güdülenme ise süreç içinde değişen güdülenme düzeyi ile ilgilidir. Dil öğrenme süreci uzun bir süreçtir ve bu süreçte öğrenen farklı güdülenme seviyelerine ulaşabilir. Başka bir deyişle

bireyin öğrenme sürecindeki güdülenmesi sabit değil dalgalıdır (Busse ve Walter, 2013; Lamb, 2007; Dörnyei (a,b), 2001).

Guilloteaux ve Dörnyei (2008) öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde güdülenme düzeyini yükseltebilmek için öğretmenlerin kullanabileceği bir dizi güdülenme stratejileri önermiştir. Güdülenme stratejilerinin İngilizce öğrenme üzerindeki olumlu etkisi ulusal düzeyde yapılmış çalışmalar tarafından desteklenmiştir (Yurtsever, 2017; Kahraman, 2014; Öztürk,2012; Görgen ve diğerleri, 2009; Arslantürk, 2009; Sarıyer, 2008; Vural, 2007; Keleş, 2007; Özsöz, 2007; Atay, 2004; Taşpınar, 2004;).

2.4.3. Kaygı düzeyi

Güdülenme ile ilgili yapılan çalışmaların ardından yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal özellikler ile ilgili çalışmalar Hortwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yapılan kaygı düzeyi ile ilgili çalışmalar ile devam etmiştir. Kaygı düzeyi de dil öğrenme sürecini etkileyen önemli duyuşsal etkenlerden biridir.

Kaygı, öğrencinin sınıf içinde kendi güvenliğine ya da öğrenme sürecine yönelik bir tehdit oluşması sonucunda ortaya çıkan gerginlik ve huzursuzluk halidir. Kaygı düzeyinin çok yüksek ya da düşük olması öğrenmeyi engelleyici bir rol oynayabilir (Anderson ve Bourke, 2000). Bu durumu Ringness (1975) yüksek kaygı durumunda öğrencinin kaygı düzeyini düşürmeye yönelik çözümler aradığı için enerjisini bu yöne kanalize etmesi ve asıl öğrenmesi gereken şeye dikkatini toplayamaması ile gerekçelendirmiştir. Yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin sergileyeceği davranışlar öğretmeni memnun etmeye yönelik önlemler alma, okuldan kaçma, sorumluluğu başkasına atmaya çalışma vb. olarak açıklanabilir.

Yabancı dil kaygısı aynı zamanda öğrencilerin kendilerine yönelik algıları, inançları, duyguları ve davranışları ile ilgilidir ve bu durum dil öğrenme sürecinin karmaşıklığından ileri gelir. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Hortwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Alanyazında kaygı düzeyine ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki Ringness (1975) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıya göre, yabancı dil kaygısı ikinci bir dil öğrenirken veya kullanırken ortaya çıkan olumsuz duyuşsal durum olarak tanımlanabilir. Yabancı dil kaygısı ile bağlantılı olan iki kaygı türünden bahsedilebilir. Bunlardan ilki iletişim kaygısı olarak adlandırılmıştır. Günlük yaşantılarında iletişimde zorlanan bireyler yabancı dil sınıflarında diğerlerine göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip olacaklardır. Yabancı dil öğrenmedeki kaygı düzeyi ile bağlantılı olan ikinci tür sınav kaygısı olarak verilmiştir. Sınav kaygısı başarısız olma korkusundan kaynaklanan kaygı olarak belirtilmiştir. Yabancı dil

sınıflarında değerlendirme yabancı dil öğrenme sürecinin sürekli ve değişmez özelliği olduğu için sınav kaygısı yüksek öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Sınav kaygısı öğrencinin sınav sırasında düzgün düşünmemesine, kafasının karışmasına, gergin hissetmesine ve sonuç olarak da sınavda düşük performans göstermesine neden olabilir (Ringness, 1975). Sınav kaygısına benzemesine rağmen ondan daha geniş bir kaygı türü olan başarısız görülme/değerlendirilme kaygısı yabancı dil öğrenmesi ile ilişkili olan üçüncü kaygı türüdür. Başarısız değerlendirilme kaygısı taşıyan öğrenciler sınıfta İngilizce konuşurken ya da İngilizce metin yazarken bu korkuyu yaşayabilirler.

Kaygı düzeyi ile ilgili diğer bir sınıflama H.D. Brown (1980; aktaran Amato ve Amato, 1988) tarafından yapılmıştır: Kaygı bireyin kişilik özelliği olabilir ya da belirli bir durumda ortaya çıkabilir. Birinci kaygı türü kişiliğe bağlı oluşan kaygı olarak isimlendirilirken ikinci tür kaygı belirli bir duruma bağlı olarak oluşan kaygıdır.

Son olarak, Amato ve Amato, (1988) kaygı düzeyini engelleyici ya da yararlı kaygı olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre yüksek kaygı düzeyi öğrenmeyi engelleyici bir rol oynarken, çok yüksek olmayan, belirli düzeydeki kaygı öğrenmeyi destekleyici bir rol üstelenebilir (Amato ve Amato, 1988 ve Ringness, 1975). Ancak, genelde yüksek kaygı düzeyinin düşük dil seviyesi ile ilgili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenin sınıfta akran yardımlaşmasını ve grup etkinliklerini teşvik etmesi dil seviyesi düşük öğrenciler için bir korunak sunabilir. Ayrıca, öğretmenin öğrencilerin hatalarını düzeltmeye ilişkin benimsediği yaklaşım (her hatayı düzeltme, ipucu vermeden hatayı doğrudan düzeltme gibi) öğrencinin kaygı düzeyini yükselten etmenlerdendir (Amato ve Amato, 1988).

Alanyazında yapılan kaygı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öncelikle kaygı düzeyi ile ilgili yapılan araştırmaların tarama yöntemi ile yapılmış çalışmalar olduğu ve daha çok betimsel düzeyde kaldığı söylenebilir (Cöbek ve diğerleri, 2016; Hamamcı ve Hamamcı, 2015; Önem, 2010; Genç, 2009; Aydın ve Zengin, 2008). Sınırlı sayıda olmasına rağmen alanyazında kaygı düzeyine ilişkin yapılmış nitel çalışmalar da mevcuttur (Baş, 2014).

2.4.4. Tutum

Tutum, bir olay karşısında bireyin davranışını belirleyen psikolojik durumu olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle, tutum belirli bir nesneye karşı geliştirilen öğrenilmiş davranıştır ve tutumun yoğunluğu önemlidir. Yoğunluğu yüksek olan olumsuz tutum öğrenenin konuya karşı olumlu ilgi geliştirmesini ve istenen davranışları sergilemesini engelleyebilir (Anderson ve Bourke, 2000). Bunun yanında, tutum bilişsel (inançlar), duyuşsal (yargılar) ve davranışsal (eylemler) bileşenlerden oluşur. Bireyde doğrudan ya da dolaylı

deneyimleri sonucunda gelişir ve öğretmen, akranlar ya da aile üyeleri gibi ortamdaki kişilerden etkilenir. Öğrenenin kendine, hedef kültüre, öğrenme ortamına ve öğretmene karşı tutumu yabancı dil öğrenme sürecini etkiler (McCoach ve diğerleri, 2013).

Öğrenenin kendine karşı tutumu ile ilişkili kavramlar özsaygı, benlik algısı ve özgüven kavramlarıdır. Öğrenenin benlik algısı hayattaki deneyimlerini nasıl değerlendirdiğini ve bu değerlendirme sonucunda nasıl davrandığını etkiler. Öğrenenin kendine yönelik bütün tutumları onun benlik algısını oluşturur. Bireyin benlik algısı bilişsel süreçler ve başkasından gelen dönütler sonucunda oluşur. Bir öğrenci kendini başkalarından duyduklarına göre yeterli yetersiz, uyumlu uyumsuz gibi kalıplarla algılayıp gelen dönütlere karşılık hissettiklerine göre davranışını şekillendirir. Bu nedenle, öğrenme ortamında öğrencilerin sağlıklı benlik algısı oluşturmasını sağlayacak dönütler vermek önemlidir (Ringness, 1975). Anderson ve Bourke (2000) özsaygının benlik algısı kavramının bir parçası olduğunu belirtmiştir. Çünkü benlik algısı bireyin kendine yönelik yargısal ya da tanımsal bütün inançları ile ilişkilidir. Özsaygı ise bireyin kendine yönelik yargısal inançlarını kapsar. Öğrenenin akademik öz saygısı ve akademik benlik algısı öğrenme sürecinde önemli etkenlerden biridir. Öğrenenin özsaygısının yüksek düzeyde olması kendine güven duygusunun da yüksek olmasına neden olmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde kendine güven duygusu ve özsaygı öğrencinin süreçteki başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Bilinmeyen karşısında yetersiz kalma korkusu öğrencinin özsaygısının kaybolmasına ve akranları önünde küçük düşme kaygısına neden olabilir. Bu durum öğrencinin öğrenmesinin önüne set çeker. Ancak, bu engellerin farkında olan ve duyarlı bir öğretmen ile olumsuz tutumlar olumlu yönde değiştirilebilir (Cohen ve Norst, 1989). Öğrenenin kendine güven duygusu etkinliklere göre veya dönemsel değişiklikler gösterebilmektedir. Ayrıca, kendine güven duygusu öğrenciyi başarıya götürürken, bir etkinlikte ya da genel olarak süreçte başarılı olmak da öğrencinin özgüvenini yükseltmektedir (Amato ve Amato, 1988).

Öğrenenin kendine karşı tutumu ve benlik algısı ile ilişkilendirilebilecek diğer bir kavram özyeterlilik duygusudur. Özyeterlilik insanın bir eylemi ya da etkinliği başarı ile gerçekleştirebilmesi için kendi yeteneklerine ve kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilir. Dolaylı ya da doğrudan geçmiş yaşantılar, insanlardan gelen dönütler, bireyin kendine yönelik inançlarını kontrol edebilme becerileri özyeterlilik duygusunu şekillendiren kaynaklardır. Öğrencinin özyeterlilik duyguları akademik başarısını, güdülenmesini, meslek seçimini ve ilgi alanlarını etkiler. Öğrenenin özyeterlilik algısı ile akademik başarısı doğru orantılıdır (McCoach ve diğerleri, 2013, Williams ve Burden, 1999). Öğrencilerin özyeterlilik algıları onların yabancı dil öğrenmedeki güdülenme seviyelerini dolayısıyla da başarılarını

etkilemektedir. Öğrencilerin özyeterlilik algılarını etkileyen iki etkenden bahsedilebilir. Bunlardan ilki öğrencilerin öğrenmeyle ilgili geçmişten getirdikleri olumlu ya da olumsuz deneyimleridir. Geçmişte yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu öğrenme deneyimleri getirmiş bir öğrenci olumsuz deneyimlere sahip bir öğrencinin aksine dil öğrenmeye karşı daha iyi güdülenmiş ve daha başarılı olacaktır. Öğrencilerin yeterlilik algılarını etkileyen ikinci etken, etrafındaki insanların öğrencinin öğrenme yeteneğine ilişkin yargılarıdır. Diğer insanların bir öğrencinin dil öğrenme yeteneğine karşı olumlu görüşler belirtmesi öğrencinin güdülenme düzeyini arttıracakken olumsuz görüşler aksi yönde bir etkide bulunacaktır (Busse ve Walter, 2013).

Öğrenenin kendine yönelik tutumundan başka hedef kültüre ve hedef topluma yönelik geliştirdiği tutum da öğrenenin yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen önemli bir etmendir. Yabancı dil ortamında öğrencinin geliştirdiği tutum yabancı dil öğrenme ortamına yönelik ya da yabancı dilin konuşulduğu topluma yönelik olabilir. Hedef toplumdan insanlarla konuşmaya hazır ve hevesli olma ise topluma yönelik tutum ile ilgilidir (Wesely, 2012). Yabancı dil öğrenme ortamına karşı ve dilin konuşulduğu topluma karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler bu süreçte daha yüksek düzeyde güdülenmiş ve daha başarılı olacaklardır (Gardner,1985).

Öğrenenin hedef topluma yönelik oluşturduğu tutum, o topluma yönelik genellemelerine yansiyacaktır. Öğrenen hedef topluma karşı olumlu tutum oluşturmuşsa, olumlu şekilde genellemelere gider. Ancak, olumsuz tutumun oluşması durumunda yapılan genellemeler hedef toplumun olumsuz ya da eksik yönlerine yönelik olacaktır. Olumsuz genellemelerin sonucunda öğrenen hedef toplumla arasına iletişim engeli ve sosyal engeller kuracak, bu durumda öğrenme sürecini olumsuz şekilde etkileyecektir (Amato ve Amato,1998). Kısacası, öğrencilerin hedef topluma karşı olumlu tutum geliştirmeleri etkili bir dil öğrenme süreci için ön koşullardan biridir.

Son olarak, öğrencinin okul ortamına ve öğretmene karşı oluşturduğu tutum öğrenme sürecinin verimini etkilemektedir. Karşılıklı saygının ve ortak değerlerin oluşturulamadığı sınıf ortamlarında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci çatışmalarının yaşanması kaçınılmazdır. Bu nedenle güvenli sınıf ortamının oluşturulmadığı sınıflarda öğrenciler dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum benimseyebilirler. Bu tür sınıf ortamlarında hata yapma korkusu daha yüksek olacaktır. Buna bağlı olarak da öğrenciler arasında cevap vermekten ya da kendini açık etmekten kaçınma gibi davranışlar sergilediği gözlemlenecektir (Amato ve Amato,1998). Ringness (1975) sınıfta olumlu öğrenme ortamının oluşturulması için öğretmenin sınıftaki davranışlarının önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenin öğrenciye karşı olumlu davranışı benimseyebilmesi ve bu alışkanlığı istikrarlı bir şekilde sürdürebilmesi gerekmektedir. Aksi

takdirde, sınıfta öğrenciler arasında öğretmene karşı öfke ve güvensizlik gibi duyguların oluşmasına neden olacaktır. Bu duyguların derinleşmesi uzun dönemde öğrencilerde öğretmene karşı ve dil derslerine karşı olumsuz tutuma yol açabilir.

Amato ve Amato (1998) olumlu sınıf ortamı oluşturmak için hümanistik öğretim tekniklerinin sınıfta kullanılmasını önermiştir. Benzer şekilde, Ringness (1975) sınıflarda olumlu öğrenme ortamının oluşturulması açısından öğretmenin kendi davranışlarını sorgulaması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlere olumlu öğretmen davranışı oluşturmak için yansıtma, öz-değerlendirme ve gözlem gibi teknikler önermiştir. Ayrıca, öğrenci merkezli okul ve sınıf ortamı öğrencilerin okula, sınıfa ve sınıfta yapılan etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için gerekmektedir. Öğrenci tercihlerini önemseyen okul kültürü ve sınıf atmosferi; öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak olumlu ilişkilere ve öğrencilerin okulda kazandırılmaya çalışılan değerlere, bilgiye ve becerilere karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve bunları benimsemelerine katkı sağlayacaktır (Zins, 2004).

Alanyazında yabancı dil öğretiminde duyuşsal etmenler kapsamında yabancı dil öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını araştıran çalışmalar mevcuttur. Kaygı düzeyi ile ilgili çalışmalara benzer şekilde, yabancı dil öğretimine karşı öğrencilerin tutumlarını araştıran çalışmalar çoğunlukla betimsel çalışmalardır (Semerci, 2013; Bağçeci, 2004; Kara, 2004).

2.4.5. Dikkat

Dikkat bazı araştırmacılar tarafından bilgi işleme sürecinin ilk basamağı olarak değerlendirilirken Keller'in (1987) ARCS güdüleme modelinin ilk basamağını dikkat toplama oluşturmaktadır. Ayrıca, dil öğrenme sürecinde olumlu duyuşsal özellikler geliştirmiş öğrencilerin derste yapılan etkinliklere ilişkin dikkat toplama düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu nedenlerden dolayı, çalışma kapsamında dikkat duyuşsal değişken olarak değerlendirilmiştir.

Algı dış dünyanın fark edilmesini sağlar. Algıyı belirleyen ya da etkileyen önemli süreçlerden biri de dikkattir. Zihinsel süreçlerin etkili olabilmesi için dikkat gereklidir ve hafıza ile yakından ilişkilidir. Dikkat bilincin tam olarak açık olduğu durumda algı süreçlerinin belirli bir hedefe yönlendirilip bu hedefe belirli bir süre yoğunlaştırılması olarak tanımlanabilir (Kuşçu, 2010). Dikkat, insanın düşüncesini belli bir süre bir noktaya odaklaması, bir uyarıcıya yönlendirmesi ile bu sırada diğer uyarıcıların göz ardı edilmesi olarak tanımlanır. Dikkat toplama becerisi bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim için bir ön koşul olarak değerlendirilebilir (Özmen ve Demir, 2012).

Alanyazında dikkat çeşitleri seçici dikkat ve yoğunlaştırılmış dikkat olarak iki başlık altında incelenmektedir. Seçici dikkat davranışsal olarak ilgisiz birçok dış uyarının, bellekteki anıların, düşüncelerin arasından davranışsal olarak uygun olanların seçilmesini sağlayan, beynin zihinsel yeteneğidir. Seçici dikkat düzeyi yüksek bireyler ilgilenmeleri gereken şeylerle uğraşırken seçici dikkat düzeyi düşük olan bireyler etraftaki uyaranlara daha açık olmaktadır (Pişkin, 2015). Bilgi işlem paradigması açısından dikkat; seçici, bölünmüş ve sürdürülen dikkat olarak üçe ayrılmaktadır. Seçici dikkat özel bir noktada dikkatin odaklanması iken, bölünmüş dikkat eş zamanlı iki girdi arasında dikkatin paylaşımını anlatmaktadır. Sürdürülebilir dikkat ise kişinin zaman içinde performansını sürdürme yeteneği olarak ele alınmaktadır (Sergeant, 2000). Sürdürülebilir dikkat belirli bir süre boyunca dikkatin malzeme üzerinde odaklanmasını (yoğunlaşmasını) sürdürülebilmesidir. Sürdürülebilir dikkatin tanımlayıcı özellikleri; genişletilmiş zaman dönemlerinden sonra odaklanma yeteneklerinin konumudur. Sürdürülen dikkat yapılan bir etkinlik esnasında gerekli kapasite miktarının göreve tayin edilmesi ve dikkatliliğin sürdürülmesidir (Baddeley,2003).

Tüm bunlara ek olarak, dikkat güdülenmenin ilk basamağını oluşturmaktadır. Güdülenmenin en önemli ve ilk unsuru, öğrencinin dikkatini çekebilme ve eğitim sürecinde dikkati canlı tutabilmek, yani sürdürülebilmektir. ARCS modeline göre dikkat; algısal uyarılma, araştırmanın uyarımı ve değişkenlik basamağı olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. Algısal uyarılma öğrencinin dikkatinin konuya çekilmesi ile ilgilidir. İkinci ve üçüncü basamaklar ise öğrencinin dikkatinin sürdürülerek derste tutulması ile ilgilidir. Bu stratejilerin kullanılmasındaki amaç dersin başında öğrencinin dikkatini çekebilme ve dersin sonuna kadar öğrencinin dikkatini sürdürebilmektir. İlk aşama olan algısal uyarılma sürecinde öğrencinin dikkati belirsiz, farklı, yeni ve değişken öğretim ortamları oluşturularak derse çekilir. İkinci aşama olan araştırmanın uyarımında, öğrencilerin soru sorması ve problem çözmeleri teşvik edilir. Son olarak dikkati sağlama aşamasında ise çeşitli öğretim teknikleri kullanılarak öğrencinin dikkati derste tutulur (Keller, 1987)

Dikkati olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen değişkenler alanyazında mevcuttur. Bireyin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal özellikleri dikkatin toplamasında ve sürdürülmesinde etkili olmaktadır. Zihinsel ve fiziksel değişkenlerin yanında, bireyin dikkat düzeyini etkileyen duyuşsal değişkenler şu biçimdedir: aşırı ya da yetersiz güdülenme, duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyi, uygun ödül ya da ceza sisteminin olmayışı, amaç eksikliği ya da belirsizliği, dönüt eksikliği, başarısızlık kaygısı, başarı doyumunu yaşamamış olma, aşırı gerginlik ve kaygı, öğrenme yaşantısının bireyin iç dünyası ile örtüşmemesi, aşırı heyecan, yaşanan psikolojik sarsıntılar (Pişkin, 2015).

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenci okul ortamına ve sınıf ortamına ilişkin olumsuz duygular geliştirebilir (Uysal ve Güven, 2018) ve bu olumsuz duygular öğrencinin öğrenme sürecini engelleyecek en önemli değişkenler arasındadır. Öğrencilerin duyuşsal engellerinin farkında olan ve bu engellere duyarlı olan bir öğretmen aldığı önlemler sayesinde olumsuz duyguları olumluya çevirebilme olanağına sahip olacaktır. Sonraki bölümde duyuşsal değişkenlerin İngilizce öğrenme sürecinde oluşturduğu etkenlerden bahsedilecektir.

2.5. İngilizce Öğrenme Sürecinde Duyuşsal Engeller

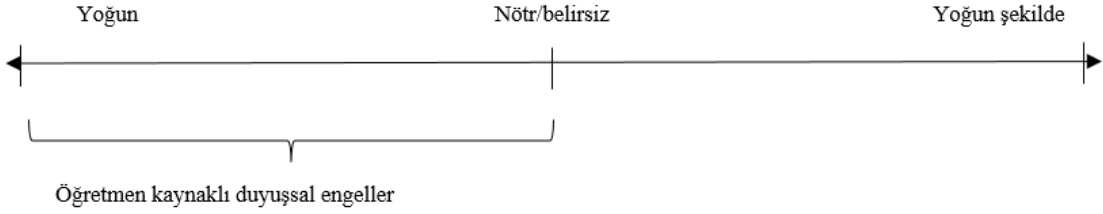
Öğrenme sürecinin en önemli iki değişkeni öğretmen ve öğrencidir. Öğretmenin öğrenme ortamında gösterdiği davranışlar öğrencinin süreçteki durumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Alanyazında duyuşsal alana ilişkin çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla öğretmen açısından ele alındığı görülmektedir.

Duyuşsal alana ilişkin daha önce yapılmış çalışmalar çoğunlukla duyuşsal özellikleri ayrı ele almıştır. Ancak bazı eğitimciler duyuşsal alan özelliklerinin birbirini etkilediğinden ve birbiri ile bağlantılı olduğundan bu özellikleri genel bir yaklaşımla değerlendirmenin daha doğru olacağını savunmaktadır. McCoach ve diğerleri (2013) ve (Anderson ve Bourke, 2000) duyuşsal özelliklerinin birbiri ile etkileşim içinde olduğunu ve birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiğini savunan araştırmacılar arasındadır. Ancak böyle bir yaklaşımda ele alınan özelliklerin 5 ölçütü karşılaması gerektiği belirtilmektedir. Bu ölçütler şu biçimde ifade edilebilir (Anderson ve Bourke, 2000):

- ✓ Duyguları ifade etmeli
- ✓ Belirli durumlarda ortaya çıkan tipik duyguları tanımlamalı
- ✓ Duyguların yoğunluğu belirlenmeli
- ✓ Duyguların yönü belirlenmeli
- ✓ Duyguların hedefi belirlenmeli

Anderson ve Bourke (2000) tarafından sunulan yaklaşımı McCoach ve diğerleri (2013) görsel hale getirmiştir. Araştırmacıların görsel sunumundan yararlanılarak öğrencinin öğretmene karşı geliştirdiği duyuşsal engeller Şekil 2.4'te olduğu gibi bir doğru üzerinde gösterilebilir.

Hedef: Öğretmen öğrenme sürecinde öğrencinin öğretmenle ilişkilendirdiği farklı bileşenler



Şekil 2.4. Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller

Şekil 2.4'te duyuşsal engeller doğrunun sol yarısını kapsayan duygular olarak gösterilmiştir. Anderson ve Bourke (2000) tarafından belirtilen ölçütler göz önüne alındığında yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin öğrenenin olumsuz duygular geliştirmesine neden olarak bu süreci yavaşlatacak, zorlaştıracak veya kesilmesine neden olacak öğretmen davranışları; öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller kapsamında değerlendirilebilir. Öğretmen öğrenenin öğrenme sürecinin farklı bileşenlerine yönelik olumlu veya olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilir. Bu bağlamda öğrencinin duygularının hedefi öğretmen ve öğretmenle ilişkilendirdiği öğrenme sürecinin farklı bileşenleridir (öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, öğretmenin kendi kişisel özellikleri, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmenin mesleki yeterliliği... gibi). Öğrencilerin öğretmene veya öğretmenle eşleştirdiği bileşenlere karşı duyguların yönü ise genelde olumsuzdur. Ayrıca öğrencinin duyguları öğrenme sürecini engelleyecek yoğunluktadır ve öğrenciler belirli durumlarda tipik bazı duygular sergilerler.

Öğrenciler okula ilk başladıklarında okula karşı farklı duygular geliştirmiş olarak gelirler. Daha sonra öğrencilerin süreçte kazandıkları duyuşsal özellikler öğrencilerin okulun içinde yapılan etkinlikleri nasıl algıladıklarını belirler. Örneğin, öğretmene ilişkin olumlu duygular geliştirmiş bir öğrenci için öğretmenin söylediği bir söz ya da yaptığı bir davranış olumlu iken öğretmeni sevmeyen diğer bir öğrenci için aynı söz veya davranış olumsuzdur (Anderson ve Bourke, 2000).

Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin oluşturdukları duyuşsal engelleri araştıran çalışmaların alanyazında yeterli olduğu söylenemez. Ancak, sınıf ortamını araştıran (Fraser ve Tobin, 1989; Fraser, 1986; Fraser, 1982) ve sınıf yönetimine ilişkin çalışmaların (Terzi, 2002; Emmer ve Stough, 2001) sonuçları öğrenme sürecinde duyuşsal engellere neden olan etmenlerin daha çok öğretmenle ilgili olduğunu göstermektedir.

Öncelikle, sınıf ortamına ilişkin çalışmalarda (Fraser ve Tobin, 1989; Fraser, 1986; Fraser, 1982) sınıf ortamı ve duyuşsal alan arasındaki ilişkidenden söz edilmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme sürecinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkileyen etmenler arasında öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin niteliği okuldan uzaklaşmayı ya da okulla özdeşleşmeyi destekleyen etkenler arasındadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenciyi ne şekilde etkilediği iki teori ile açıklanabilir. Bunlardan ilki kişiler arası iletişim ile derste dikkat toplama süresi arasındaki ilişkiyi açıklayan teorilerdir. Sınıflarda öğretmenler genellikle öğrenciden beledikleri başarı oranına göre onlarla iletişim kurarlar. Öğretmenin başarı belediği belirli sayıda öğrenci ile ilgilenmesi öğretmenden aynı şekilde destek alamayan diğer öğrencilerin dersten soğumasına neden olabilir. Yani güvensiz öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrenci açısından öncelikle öğretmen ile iletişim kurmak için atılacak adımları uzun vadede ise olumlu akademik kimlik geliştirebilme yetisini olumsuz yönde etkileyebilir. İkinci teori olan özkararlık teorisi insan gereksinimlerini göz önüne alarak öğretmen öğrenci iletişiminin öğrenciye etkisini açıklar. Ait olma öğrenme ortamındaki en temel gereksinimdir. Güvenli ve özgür bir sınıf ortamını sağlayabilen öğretmen kişiler arası olumlu iletişimin ve aidiyet duygusunun gelişimini desteklerken bunu sağlayamayan öğretmen ilişkilerin çözülmesine ve öğrencilerin öğrenme ortamından soğumasına neden olabilir. Güvensiz sınıf ortamında öğrenci direnç gösterebilir, derse gelmeyebilir ya da öğretmen tarafından yargılanmış ya da etiketlenmiş hissedebilir (McHugh ve diğerleri, 2013).

Sınıf ortamını araştıran çalışmaların sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin oluşturduğu olumlu ya da olumsuz duyguların belirleyicisi olabilmektedir. Öğrenme ortamında öğrencilerin davranışlarına yön verecek kuralların olması, demokratik ya da demokratik olmayan sınıf ortamı, öğretmenin öğrencilere adaletli ya da adaletsiz davranması öğretmen-öğrenci ilişkisini etkileyen etmenlerdendir. (Fraser ve Tobin, 1989; Fraser, 1986; Fraser, 1982).

Sınıf ortamı çalışmalarına benzer şekilde öğretmenin kişiler arası davranışlarını inceleyen çalışmalar öğretmen-öğrenci ilişkisinin bilişsel alandan çok duyuşsal alanla ilişkili olduğunu ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısı açısından ve güvenli sınıf ortamı oluşturma açısından önemli olduğunu göstermiştir (Telli ve Brok, 2012; Saydam ve Telli, 2011; Telli ve Diğerleri, 2007; Fraser ve Walberg, 2005; Goh ve Fraser, 1998). Ayrıca, öğretmenin kişiler arası davranışlarını inceleyen bir çalışmada kararsız öğretmen davranışının öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği ve öğrencilerin güvenli sınıf ortamı istemesine

rağmen var olan sınıf ortamını yeterince güveli olarak algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Wei ve diğerleri, 2009).

Öğretmenler kendi başlarına öğrenciyi duyuşsal yönden destekleyici ya da onu yıldırıcı özelliklere sahip olabilmektedir. Öğretim uygulamalarının ve tercihlerinin öğrencinin güvende hissetme ve özgüven duyguları üzerindeki etkisinin farkında olan öğretmenler öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştirmeye önem verirken, bazı öğretmenler kendi karakteristik özellikleri ve gereksinimleri nedeniyle öğrencide olumsuz duyguların oluşmasına neden olabilmektedirler. Özellikle öğretmenin sahip olduğu güvensizlik duygusu, karşılanmamış duygusal beklentiler ile kendi yetenek ve yeterliliğine yönelik yetersizlik duyguları öğrencilerin sınıfta güvensiz ve gergin hissetmelerine neden olabilmektedirler (Ringness, 1975).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerini destekleyen ya da engelleyen öğretmen davranışlarının araştırıldığı bir çalışmada iletişimi engelleyen üç öğretmen davranışı; öğretmenin öğrenciyi önemsememesi ve onunla ilgilenmemesi, öğretmenin öğrencileri değerlendirirken genellemelerde (tembel, umursamaz...gibi) bulunması ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin sınırlarını koruyamaması olarak açıklanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin ulaşılabilir ve iletişim kurulabilir olduğunu ama öğretmen-öğrenci ilişkisinin, sınırlarını koruyabilen öğretmen ile daha iyi öğrendiklerini (ilişkiye bir atıf olduğu için geliştiğini/ilerlediğini gibi kelimeler daha uygun canım) göstermiştir (McHugh ve diğerleri, 2013).

Sınıf ortamına ilişkin çalışmaların dışında sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar da öğretmen davranışlarının öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Sınıf yönetimi öğrenci psikolojisi ve öğrenci gereksinimlerinin zamanında karşılanabilmesi ile ilgilidir. Olumlu öğretmen öğrenci iletişimi, etkinlikler sırasında öğrencinin dikkat toplamasını sağlayacak grup yönetimine ilişkin stratejiler kullanma, sınıfta disiplinin sağlanması, etkili öğretim tekniklerinin kullanılması etkili sınıf yönetiminin bileşenleridir (Terzi, 2002; Emmer ve Stough, 2001). Öğrenci seçimlerini sınırlayan katı sınıf ortamı, öğretmenin benimsediğı yönetim biçiminin ve öğretmenin sınıfa getirdiğı etkinliklerin öğrenci özellikleri ile uyumlu olmaması, soruna neden olacak davranışların önceden fark edilip gerekli önlemlerin alınmaması, anında ve uygun dönütün öğrenciye verilmemesi, rekabetçi sınıf ortamını destekleyen davranışlar, derslerin farklı etkinlikler ile zenginleştirilmemesi, grup etkinliklerine derste yer verilmemesi ve öğretmen merkezli sınıf ortamları sınıf yönetimi açısından olumsuz olarak kabul edilmektedir (Emmer ve Stough, 2001).

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin duygularının yönünü etkileyen etmenlerdendir. Öğretim yöntem ve teknikleri kapsamında ele alınan konular konunun işlenme hızı, konunun öğrenci seviyesine uygunluğu,

etkinlik çeşitliliği, öğrencilerin istek ve ilgilerinin süreçte dikkate alınmasıdır. Başka bir deyişle, öğretmenin ders anlatırken kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin seçimleri ve kararları öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyici ya da engelleyici rol oynayabilmektedir (Fraser ve Tobin, 1989; Fraser, 1986; Fraser, 1982).

Türkiye’de öğretmenin öğrencinin duyuşsal özelliklerine etkisini araştıran çalışmaların çoğunluğunun öğrenciyi güdüleyen öğretmen özelliklerine odaklandığı görülmektedir (Özdoğdu,2015; Kahraman,2014; Vural, 2007; Öztürk, 2002). Ayrıca, öğrencilerin algılarına göre etkili öğretmen davranışlarını tanımlamayı amaçlayan araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır (Üstün, 2017; Canıdar, 2010). Bu çalışmalar sonucunda öğrencileri dil öğrenmeye karşı en çok güdüleyen öğretmen özellikleri yedi başlık altında incelenebilir (Üstün, 2017; Özdoğdu,2015; Kahraman,2014; Canıdar, 2010;Vural, 2007; Öztürk, 2002):

- ✓ Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurabilme becerisi: Öğretmenin destekleyici, arkadaş canlısı ve samimi olması, öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmesi, öğrenciler ile duygudaşlık yapabilmesi, öğrenciyi birey olarak kabul edip ona saygı duyması, öğrencilere adil davranması, öğrencileri iyi tanınması, öğretmenin sabırlı davranması
- ✓ Olumlu sınıf ortamı yaratabilme becerisi: Öğretmenin olumlu pekiştireç kullanması, öğrencinin derse yönelik katılımlarını takdir ve teşvik etmesi, hataları düzeltirken öğrenciyi küçük düşürmemesi
- ✓ Alan bilgisi: Kelime bilgisinin iyi olması, anlattığı konuya hâkim olması, telaffuzunun iyi olması
- ✓ Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri: Öğretmenin etkinlikleri öğrenci seviyesine göre ayarlayabilmesi, farklı etkinliklerle dersi ilgi çekici hale getirmesi, ders sırasında öğrenci katılımını teşvik etmesi, dilin konuşulduğu kültüre ait özellikleri sınıfa getirmesi, öğrenciler zihinsel olarak yorulduğunda kısa aralıklar vermesi, derste mimik ve vücut dilini kullanması, dersi ve etkinlikleri planlarken öğrencilerin istek, tercih ve özelliklerini göz önüne alması, derse hazırlıklı ve planlı gelmesi
- ✓ Öğretmenin kişisel özellikleri: Dile ve öğretmeye karşı heyecanı ile iyi bir rol model olması, enerjik ve canlı olması, öğrenmeye ve yeni fikirlere açık olması, kendine güveninin yüksek olması, adil olması, çabuk sinirlenmemesi
- ✓ Değerlendirme: Öğretmenin öğrencinin öğrenmesini takip edecek bir sistem oluşturması
- ✓ Dikkat toplama becerileri: Dersin başında öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etmesi, ders anlatırken göz teması kurması, derste öğrencileri derse karşı güdülemek için farklı teknikler kullanması

Öğrencileri öğrenme sürecinde olumlu olarak etkileyen öğretmen özelliklerinin yanında öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyen öğretmen özelliklerini araştıran az sayıda çalışma alanyazında mevcuttur. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hazırlık Sınıflarında yapılan bir çalışmaya göre (Aygün, 2017) öğrencilerin güdülenme düzeyini düşüren öğretmen özellikleri şu biçimde ifade edilmiştir:

- ✓ Öğretmenlerin derse ilginç etkinlikler getirmemesi
- ✓ Öğretim sürecinde öğrenci tercihlerinin dikkate alınmaması
- ✓ Öğretmenin dersi sıkıcı anlatması
- ✓ Öğretmenin dersi karmaşık bir şekilde anlatması
- ✓ Öğretmenin öğrenci katılımını teşvik etmemesi
- ✓ Öğretmenin derste teknolojiyi kullanmaması

Öğrencilerin güdülenme düzeyini düşüren öğretmen özelliklerini araştıran başka bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencileri olumsuz yönde etkileyen öğretmen özellikleri şu biçimdedir (Sarıyer, 2008):

- ✓ Derste yapılan etkinliklerin gerçek hayatla ilişkisinin kurulmaması
- ✓ Öğrencinin çabasının göz ardı edilmesi
- ✓ Sınıfta disiplin problemlerinin ve gürültünün olması
- ✓ Sınıfta sadece ders kitabı kullanılması
- ✓ Teknoloji kullanılmaması/yetersiz teknoloji kullanımı
- ✓ Öğrenci tercihlerinin önemsenmemesi
- ✓ Ezberci dil bilgisi odaklı öğretim teknikleri
- ✓ Öğretmenin dış görünüşü
- ✓ Sınavlarda öğrenci seviyesinin üzerinde soruların sorulması

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yoğunluklu olarak öğretmenle ilişkili etmenlerin öğrencilerin olumlu ya da olumsuz duygular geliştirmesine neden olduğu söylenebilir. Ancak, alanyazındaki çalışmalar öğretmenlerin duyuşsal alana ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Örneğin, Türkiye’de yapılan bir çalışma öğretmenlerin duyuşsal alanı tanımlamada ve anlamlandırmada zorluk yaşadığını göstermiştir. İngilizce öğreten Türk öğretmenlerin dil öğretiminde duyuşsal alan üzerine algılarını araştıran çalışmaya göre öğretmenler duyuşsal alanı öğretim sürecinde önemli bulmalarına rağmen duyuşsal alana yeterince hitap edememektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenler bunun nedenini okul ortamı, öğrenciler, öğretmen ve çevreden kaynaklanan etkenler olarak açıklamışlardır (Aydın ve diğerleri, 2009).

Bu çalışmaya benzer şekilde, öğretmenlerin duyuşsal alana ilişkin mesleki davranışlarını belirlemenin gerekliliğini kanıtlayan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Gallavan, Peace ve Thomason, 2009; Gallavan ve Leblanc 2009). Profesyonel anlamda öğretmenlerin mesleki eğilimlerinin ne olması gerektiği ve her öğretmen eğiliminin etkili öğretimi ne yönde desteklediği ve bu eğilimlerin öğretmenler için ne ifade ettiği araştırılmalıdır. Öğretmenlerin bilişsel ve psikomotor yeterliliğini ölçen maddeler açık ve net olarak belirlenmişken, etkili öğretmen davranışları ile ilişkilendirilebilecek olan duyuşsal öğretmen yeterlilikleri henüz tanımlanmış değildir. Bu durum öğretmenlerin duyuşsal yeterliliğinin ölçülmesinde, bu yeterliliklerin öğretmenler tarafında anlaşılmasında ve tanımlanmasında sorun yaratmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan bu çalışmalarda belirtildiği gibi öğrencileri öğrenme sürecinde duyuşsal olarak destekleyecek ve öğrencilerin duyuşsal engeller oluşturmalarını önleyecek öğretmen özelliklerinin araştırılması ve öğretmenlerin bu yönde bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerin geliştirdikleri duyuşsal engeller konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Özellikle öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin yoğun olduğu yabancı dil derslerinde öğrencinin öğretmenle geliştirdiği iletişim şekli ve öğretmenin sınıfta sergilediği davranışlar ile öğretime yönelik tercihleri yabancı dil öğrenme sürecinin etkililiğini ve süresini belirlemektedir. Öğretmenlerin duyuşsal engeller konusunda bilgilendirilmeleri öğretmenlere verilecek öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin bir hizmet içi eğitim programı ile sağlanabilir.

Bu nedenle, çalışma kapsamında yükseköğretim düzeyinde hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten öğretim elemanlarına yönelik öğretmen-kaynaklı duyuşsal engeller konulu bir hizmet içi eğitim programı tasarlanmıştır. Bir sonraki bölümde program tasarısı sürecine ilişkin temel kavramlar ve program geliştirme sürecinde izlenen basamaklar açıklanmıştır.

2.6. Program Tasarısı Süreci

Program tasarımı sürecini daha iyi anlayabilmek için program tasarısının temel kavramlarından olan eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının açıklanması gerekmektedir.

Eğitim programı öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun bütününe etkileyen, toplumun refahının ve huzurunun sağlanabilmesi için gerekli bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Öğretmenlerin eğitim programı konusunda bilgi sahibi olmaları okullarında uygulayacakları eğitim programlarının etkili bir şekilde öğrencilere yansıtılabilmesi açısından

önemlidir. Çünkü eğitim programı eğitime ilişkin pek çok kavramı içinde barındırır ve eğitim programının uygulanması öğretmenin bakış açısıyla paralellik gösterir (Gültekin, 2013). Eğitim programları geliştirildikten sonra okullarda uygulanmaya başlanır. Eğitim programlarının etkili şekilde uygulanmasında öğretmenlerin kritik bir rolü vardır. Öğretmenlerin programları etkili şekilde uygulamaları için hizmet öncesi eğitimleri sırasında eğitim programı, öğretim programı, örtük program, ders programı gibi öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili kavramları öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin bilgileri ve algıları eğitimin niteliğini belirler (Özdemir, 2012).

Eğitim programı, genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm çabalarıdır (Varış, 1988).

Eğitim programı öğretim programını içeren genel bir şemsiye kavram olarak tanımlanmaktadır. Eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin içeriği genellikle ders olarak adlandırılan konu alanlarına göre düzenlendiğinden eğitim programı kapsamında, öğretim programı, ders programı ve program geliştirme kavramları da yer alır (Sağlam, 2009, s.21).

Eğitim programı kavramından farklı olarak öğretim programının kapsamının daha sınırlı olduğu söylenebilir. Öğretim programı bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Öğretim programı eğitim programı kavramı içinde ağırlık taşıyan bir kavramdır ve belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır (Varış, 1996, s.12).

Demirel'e göre (2014, s.6) öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmaktadır.

Taba (1962; aktaran Henson, 1995) programı bir öğrenme planı olarak tanımlamıştır. Öğretim programı amaçların belirlenmesi, ifade edilmesi, içeriğin seçilmesi, düzenlenmesi, öğrenme-öğretme deneyimlerinin amaçlar ya da içerik göz önüne alınarak seçilmesi, düzenlenmesi ve son olarak çıktılarının değerlendirilmesini içerir (Taba, 1962; aktaran Henson, 1995).

Öğretim programının içerisinde ders programları, ünitelendirilmiş ders planları, günlük ders planları, laboratuvar planları, gezi-gözlem planları gibi çeşitli planlar yer almaktadır (Selvi, 2009).

Henson (1995) öğretim programının anlamının zaman içindeki değişimine dikkat çekmiştir. Buna göre öğretim programı kavramı ilk kullanılmaya başladığı dönemlerde dersler listesi olarak tanımlanmaktaydı. Bu yaklaşım hala günümüzde de etkisini göstermektedir. Daha

sonra öğretim programı amaç ile ilişkilendirilerek tanımlanmaya başlamıştır. Bu anlamda öğretim programı bir dersin amacını gerçekleştirmek için planlanmış etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Bir başka bakış açısına göre ise öğretim programı bir okulun planlanmış etkinliklerinin bütünüdür.

Bu noktada öğretim programının tanımı konusunda ortak bir görüşe varılmadığı ifade edilebilir. Sonuç olarak öğretim programı okulda öğretilen şeylerdir, konular listesidir, içeriktir, materyallerin toplamıdır, derslerin sıralanmasıdır, performans hedefleridir, bir derse yönelik bileşenlerdir, kişisel ilişkiler, sınıf dışı etkinlikler ve rehberlik hizmetleri dışında okulda olan bitenle ilgili her şeydir, okulun içinde ve dışında okulun yönlendirmesiyle öğretilen her şeydir, okul personeli tarafından planlanan her şeydir, okulda öğrencilerin geçirdiği deneyimdir ve bir bireyin okullaşma sonucu geçirdiği deneyimlerdir (Olivia, 1992, s. 5-6; aktaran Henson, 1995).

Program tasarımı bir öğretim programını geliştirmek amacıyla yön ve rehberlik sağlamak için ilgili alandaki paydaşlar, uzmanlar yardımıyla programı oluşturma, amaçlar, içerik, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme öğelerini düzenleme eylemidir (Özkara ve Güven, 2018).

Alanyazında program tasarımı ve program geliştirme kavramlarının birbirini yerine kullanıldığı görülmektedir. Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim (2016) program tasarısının program geliştirmeden farklı bir kavram olduğunu belirtmiştir. Program tasarısı daha önceden var olmayan bir programın en baştan planlanması ve hazırlanması olarak tanımlanabilir. En genel haliyle program tasarımı süreci programın taslak olarak hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsar. Program geliştirme ise hâlihazırda uygulanan bir programın aksayan yönlerinin tespit edilmesi sonrası geliştirilmesi eylemlerini içeren süreçtir. Bu anlamda program tasarısı taslak programın oluşturulması ile başlarken program geliştirme süreci hâlihazırda uygulanan programın değerlendirilmesi ile başlar. Bu noktada, program tasarısı program geliştirme sürecini de kapsayan daha geniş bir kavramdır.

Ancak, bazı eğitimciler program tasarısı ve program geliştirme kavramlarını birbirinden ayırmamışlardır. Örneğin, Yaşar (2014, s.2) tarafından verilen bir tanımda program geliştirme “yeni bir programın hazırlanarak uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilerek geliştirilmesi süreci” ya da “halihazırda uygulanmakta olan bir programın aksayan ve çalışmayan yönlerinin araştırmalar sonucu düzeltilerek işlevsel hale getirilmesi süreci” olarak ifade edilmekte ve program geliştirme sürekli devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Varış’ın (1988. s.21) tanımına göre ise program geliştirme; programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanılan ölçütleri, teorileri ve

etkinlikleri uygulamalı anlamda ele alan bir çalışmadır. Program geliştirme etkinlikleri ya ortaya çıkan yeni bir gereksinmeyi karşılamak ya da mevcut uygulamaların yetersiz görülmesi ve yeni bir seçenek sunulması amacıyla yürütülür.

Program geliştirme kavramı, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Erişen, 1998).

Bu çalışma kapsamında Selvi ve diğerleri (2016) tarafından önerilen tanım benimsenerek daha önceden var olmayan bir programın baştan tasarlanması söz konusu olduğundan program tasarısı sürecinden bahsedilecektir. Ancak, farklı kaynaklarda program geliştirme sürecinin program tasarısı süreci ile aynı anlamda kullanıldığını belirtmek gerekmektedir. Program tasarısı süreci planlamanın yapılması, program taslağının hazırlanması (program tasarısı) uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır (Selvi ve diğerleri, 2016; Orstein ve Hunkins, 2009; Özdemir, 2009; Chiarelott, 2006).

Program tasarısı çalışma ekiplerinin kurulması, çalışma takviminin belirlenmesi, gereksinim belirleme çalışmasının yapılması gibi işlemlerin yapılmasının ardından ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda programın bileşenlerinin belirlenmesi sürecidir (Chiarelott, 2006).

Programın bileşenlerinin ve birbiri ile ilişkisinin belirlenmesinin ardından tasarlanan programın uygulanması ile aksayan ve işlemeyen yönlerinin tespit edilerek programın değerlendirilmesi, programın yeniden geliştirilmesi süreçleri de program tasarısı sürecinin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Selvi ve diğerleri, 2016). Bu anlamda program geliştirme sürecinin bitmeyen ve dinamik bir süreç olduğu söylenebilir. Program geliştirmenin, koordine edilmiş etkinlikler düzeneği yoluyla öğrenenlere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması ve eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreç olduğu düşünülürse, eğitim programlarının sürekli biçimde gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir (Özdemir, 2009; s.2).

Program tasarısı sürecinin aşamaları ayrıntılı şekilde “Program Tasarısı Srecinin Aşamaları” bölümünde açıklanacaktır. Ancak, program tasarısı süreçlerinin açıklanmasından önce program tasarısı modellerinin açıklanması faydalı olacaktır.

2.6.1. Program geliştirme modelleri

Alanyazında program geliştirme modellerine ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Orstein ve Hunkins (2009) program geliştirme modellerini teknik modeller ve teknik olmayan modeller şeklinde sınıflandırmıştır. Oliva’ya (2005) göre ise program tasarımı

modelleri, doğrusal olan modeller ve doğrusal olmayan modeller veya tanımlayıcı ve kuralcı ya da tümevarımcı ve tüm dengelimci program geliştirme modelleri olarak sınıflandırılabilir. Lunenburg (2011) de Oliva'ya (2005) benzer şekilde program geliştirme modellerini üç kategoride sınıflandırmıştır. Tablo 2.1'de bu modellere yönelik bir düzenlemeye yer verilmiştir.



Tablo 2.1. Program geliştirme modellerinin sınıflandırması

	Oliva (2005)						Lunenburg, (2011)						Orstein ve Hunkins (2009)	
	Tümden- gelimci	Tüme- varımcı	Doğrusal	Doğrusal olmayan	Tanımlayıcı	Kuralcı	Tümden- gelimci	Tüme- varımcı	Doğrusal	Doğrusal olmayan	Tanımlayıcı	Kuralcı	Teknik olan	Teknik olmayan
Bobbit ve charters M.													*	
Tyler M.	*		*			*							*	
UBD M.													*	
Saylor Alexander ve Lewis M.	*		*			*								
Taba M.		*	*			*		*		*	*		*	
Naturalistik M.				*	*			*		*	*			
Hümanistik M.								*		*	*			
Sistemik- estetik M.								*		*	*			
Müzakere M.														*

(Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi program geliştirme modelleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Oliva’ya (2005) göre Tyler modeli, Taba modeli ve Saylor Alexander ve Lewis modeli doğrusal ve kuralcı modeller arasında sınıflandırılmıştır. Ancak bu dört model arasında Taba modeli tümevarımcı modeller arasında değerlendirilirken Tyler modeli ve Saylor Alexander ve Lewis modeli tümdengelimci modeller arasında sınıflandırılmıştır.

Lunenburg ve (2011) Oliva’ya (2005) benzer şekilde modelleri sınıflandırırken doğrusal ve doğrusal olmayan modeller, tümevarımcı ve tümdengelimci modeller ve tanımlayıcı ve kuralcı modeller şeklinde sınıflandırmıştır. Ancak, Oliva’nın (2005) aksine Lunenburg, (2011), Taba modelini doğrusal olmayan ve tanımlayıcı modeller arasında değerlendirmiştir. Son olarak, hem Oliva’ya hem Lunenburg’e (2011) göre Taba modeli tümevarımcı modeller arasındadır.

Orstein ve Hunkins (2009), Lunenburg (2011) ve Oliva (2005)’dan farklı olarak program geliştirme modellerini teknik-bilimsel modeller ve teknik-bilimsel olmayan modeller olarak sınıflandırmıştır. Bobbit ve Charters modeli, Tyler modeli, Taba modeli, sondan başa tasarım modeli (UbD modeli) teknik modeller arasında değerlendirilirken, münakaşa modeli teknik olmayan modeller arasında değerlendirilmiştir.

Doğrusal modeller programın tasarlanması sürecinde ilk basamaktan başlanarak bütün basamakların sırası ile takip edilmesini gerektirir. Bu nedenle program tasarımı sırasında tasarımcıya çok fazla esneklik tanımadığı söylenebilir. Ayrıca, bu tür modeller programın hedeflerinin öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarından kopuk kaldığı, hedeflerin bu süreçlere yansıtılmadığı yönleri ile eleştirilmektedir (Walker, 1971).

Teknik modellerin doğrusal modeller ile aynı özellikleri taşıdığı görülmektedir. Teknik modeller rasyonelliği, kesinliği ve nesnelliği vurgulayan modellerdir. Program geliştirme süreci rasyonelliğe ve emprizme dayanır. Program tasarımı sürecinde genelde sistem, uygulama ve üretim basamaklarına dayanır ve bu süreçte akılcı, sistematik bir yaklaşım benimsenir. Programa gözlemlenmeyen ve ölçülemeyen hiçbir şey dahil edilmez. Programın başarısı program sonunda öğrenenin kazanımlarının değerlendirilmesi ile ölçülür (Orstein ve Hunkins,2009). Bu nedenle teknik modeller aynı zamanda doğrusal modeller olarak adlandırılabilirler.

Teknik olmayan ve doğrusal olmayan program geliştirme modellerinin de benzer özellikleri taşıdıkları görülmektedir. Doğrusal olmayan program geliştirme modelleri program geliştirmeye programın herhangi bir ögesi ile başlanması, program geliştirme aşamalarının sırasının değiştirilmesi, birden fazla aşamanın aynı anda geliştirilmesi ya da gerekli

görülmeyen aşamanın program geliştirme sürecine dâhil edilmemesi konusunda tasarımcıya esneklik sağlar (Walker, 1971; Lunenburg, 2011). Teknik olmayan modellerde program geliştirme süreci öznel, bireyseldir ve estetikdir. Program geliştirme sürecinde konuya ilişkin tartışmalar hâkimdir. Program geliştirme süreci belirsizliklerle dolu dinamik bir süreçtir (Orstein ve Hunkins,2009).

Teknik olmayan modellere göre, programın tasarlama süreci programla ilişkili bütün paydaşların etkileştiği, yaşayan organik bir süreç olarak görülür. Bu modellerde özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin geçmiş deneyimleri, görüşleri ve bilgi birikimleri göz önüne alınır. Öğrenme bütünsel olarak ele alınır çünkü öğrenme kesin olarak planlanmış bir süreç değildir ve süreçte ortaya çıkan öğrenme sorunlarına ile öğrenme fırsatlarına göre şekillenir. Teknik olmayan modellere dayalı olarak tasarlanmış program modellerinde öğrencilerin sadece gözlenebilir davranışları ölçülmez, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımları ve özdeğerlendirmeye yönelik kazanımları da göz önüne alınır. Programın merkezinde öğrenen vardır. İçerik ise süreçte öğrenen tarafından şekillendirilir ve program tasarımı sürecinin en başından planlanmaz (Orstein ve Hunkins,2009).

Tümdengelimci program geliştirme modelleri ise sonuç odaklı modellerdir. Bu gruptaki modellerde öncelikle istenilen bir son (hedefler) belirlenir. Daha sonra belirlenen hedeflere ulaşma yöntemleri (öğrenme deneyimleri ve içerik) ve istenen sona ne kadar ulaşıldığını ölçmek için yöntemler (değerlendirme) belirlenir (Lunenburg, 2011; Oliva, 2005; Walker, 1971). Tümdengelimci modeller genelden (toplumun sorunları gibi) özele (dersin amaçları) olan program geliştirme modelleridir. Ancak, tümevarımcı program geliştirme modelleri ders tasarımı ile başlayarak genele odaklanır (Lunenburg, 2011; Oliva, 2005).

Son olarak, kuralcı modeller Walker (1971) tarafından klasik modeller olarak adlandırılmıştır. Kuralcı modeller program geliştirme sürecine ilişkin ne olması gerektiğini kurallar ve aşamalar ile açıklarken, tanımlayıcı modeller farklı bir yaklaşım benimserler (Oliva, 2005). Programın hedeflerinin belirlenmesi ile başlayan kuralcı program geliştirme modellerinin aksine tanımlayıcı program geliştirme modellerinde program geliştirme süreçleri hazırlık, tasarım ve münakaşa aşamalarından oluşur (Lunenburg, 2011; Walker, 1971).

Program tasarımı çalışması bir modelin göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleştirilebilir. Program geliştirme modelleri programın tasarlanması sürecinde tasarımcı için rehber niteliğindedir ve bir model çerçevesinde programın tasarlanması daha etkili ve verimli sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır (Lunenburg, 2011). Bu bölümde program tasarlanması sürecinde kullanılabilecek farklı program geliştirme modelleri aşamaları ile açıklanmıştır. Modeller açıklanırken Tablo-2.1’de verilen sıralama takip edilmiştir.

2.6.1.1. Bobbit ve Charters modeli

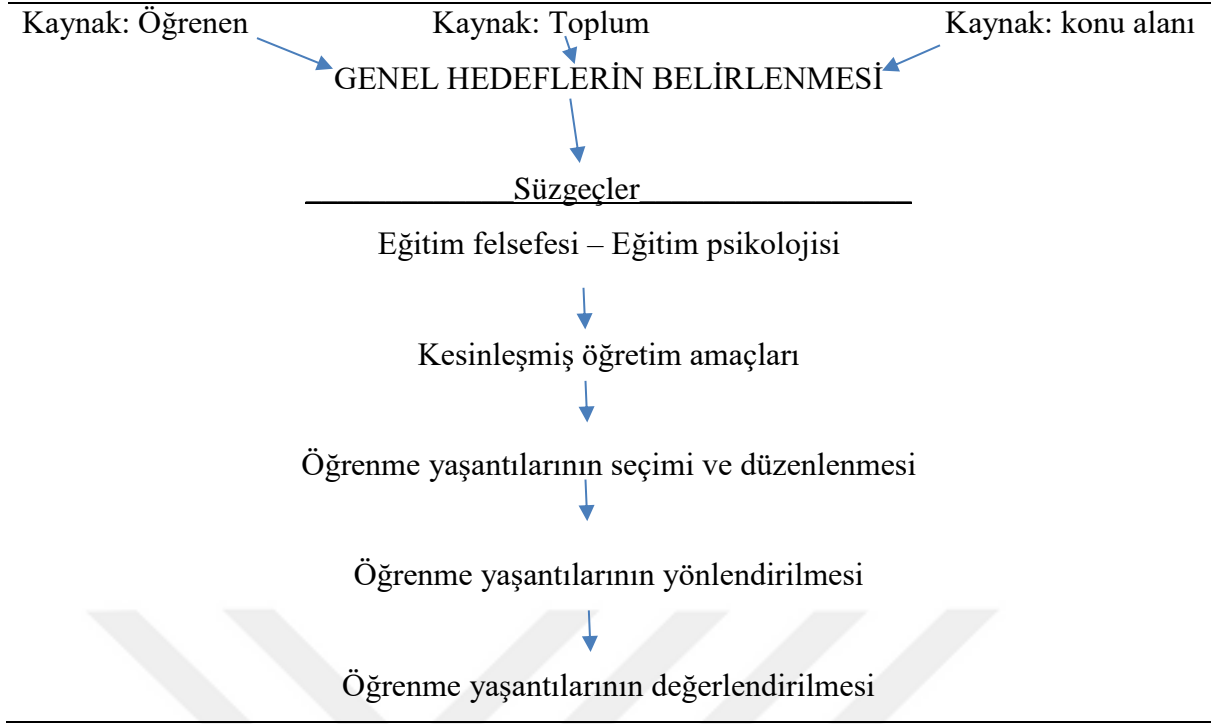
Hedefler ve etkinlikler arasındaki bağlantı ilk olarak Bobbit ve Charters tarafından önerilmiştir. Modele göre, programın hedeflerini belirlemek için etkinlik analizi tekniği kullanılır. Modelde önerilen etkinlik analizi gereksinim belirleme çalışmasına benzemektedir çünkü etkinlik analizi sırasında öğrencilerin yaşamları, yetenekleri ve nitelikleri göz önüne alınarak programın hedefleri belirlenir. Öğrencilere ilişkin özellikler dışında etkinlik analizi sırasında yararlanılan bir diğer kaynak eğitim felsefesidir. Benimsenen eğitim felsefesine göre programa ilişkin standartlar oluşturulmalıdır. İçerik belirleme aşamasında ise meslek analizi yapılır ve bu meslekle ilişkili konu alanları belirlenir. Ardından, etkinlikler, idealler planlanır ve çalışma ünitelerinin kapsamına karar verilir. Modelde programın uygulanmasına ilişkin bir aşama bulunmamaktadır. Ancak modelde etkinlikler planlandıktan sonra uygulanması ve gözden geçirilmesi önerilmiştir. Söz konusu aşama, program değerlendirme aşaması olarak adlandırılabilir. (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bobbit ve Charters modeli teknik ve sonuç odaklı program değerlendirme sürecine sahiptir. Çünkü program değerlendirme süreci programın amaçlarının belirlenmesi ile başlar ve program değerlendirmesi ile sona erer.

2.6.1.2. Tyler program geliştirme modeli

En yaygın program geliştirme modellerinden biri Tyler tarafından geliştirilmiş program geliştirme modelidir. Tyler modeline göre program tasarımı dört soru çerçevesinde gerçekleştirilir. Bu sorular aşağıdaki gibidir (Tyler,1993):

- ✓ Okulun ulaşmak istediği hedefler nelerdir?
- ✓ Belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılacak öğrenme deneyimleri nelerdir?
- ✓ Etkili bir ders tasarımı gerçekleştirmek için belirlenen öğrenme deneyimleri nasıl organize edilmelidir?
- ✓ Öğrenme deneyimlerinin etkililiği nasıl değerlendirilmelidir?

Tyler modelinde gereksinim belirleme aşaması açık olarak belirtilmemesine rağmen hedeflerin belirlenmesi aşamasında öğrenenin, konu alanının ve toplumun göz önüne alınması modelde gereksinim belirleme çalışmasına yer verildiğini göstermektedir. Tyler modeli öğrenme çıktılarının belirlenmesi ile başlamasından dolayı sonuç odaklı program değerlendirme modelleri arasında değerlendirilebilir. Tasarım aşamasında takip ettiği aşamalardan dolayı ise doğrusal program değerlendirme modelleri arasındadır. Şekil 2.5'te Tyler modelinin aşamaları gösterilmiştir.



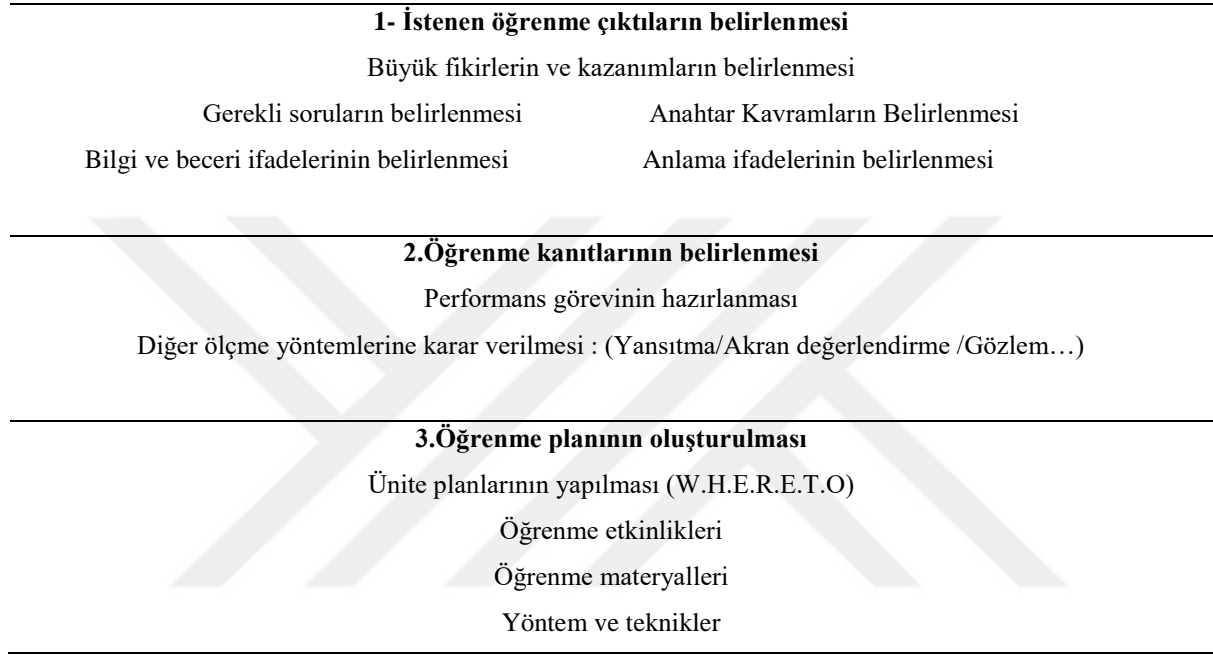
Şekil 2.5. Tyler program modeli

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Pearson. kitabından uyarlanmıştır.

Öğrenme çıktılarının/ hedeflerinin en baştan belirlenmesi nedeni ile Tyler modeline göre program tasarımının programın hedefleri ile başladığı ve programın değerlendirilmesi ile sonlandırıldığı görülmektedir (Chiarelott, 2006). Ancak programın çıktılarının belirlenmesi aşaması Tyler modelinin en önemli aşaması olarak değerlendirilmektedir. Modelde programın genel hedefleri belirlenirken öğrenen, toplum ve konu alanının gereksinimlerinin değerlendirilmesi ve saptanan gereksinimler sonucunda oluşturulması beklenmektedir. Programın genel hedeflerinin belirlenmesinin ardından eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi programın kesinleşmiş öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde filtre görevi görür. Programın genel hedefleri bu iki filtreden geçirilerek özel amaçlara ve davranışsal amaçlara karar verilir. Daha sonraki iki aşamada, amaçlara uygun olarak öğrenme deneyimleri seçilir ve düzenlenir. Son olarak, öğrenme deneyimlerinin etikliğine karar vermek için değerlendirme yöntemlerine karar verme işi programın en son basamağında gerçekleştirilir. Ayrıca, programın değerlendirilmesinde kullanılacak özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme tekniklerine bu aşamada karar verilir (Tyler,1993).

2.6.1.3. Sondan başa tasarım (UbD) modeli

Grant Wiggins ve Jay McTighe (2005) tarafından geliştirilen sondan başa tasarım (UbD) modeli görev analizi tekniğine dayanan bir modeldir. Bu modelin kökleri Bobbits ve Charters modeline dayanmaktadır; ilk olarak mühendislik ve mimarlık alanında kullanılmıştır. Daha sonra eğitim alanına uyarlanmıştır. UbD modelinin yapısı Şekil 2.6'da verilmiştir (Orstein ve Hunkins, 2009).



Şekil 2.6. Sondan başa tasarım (UbD) modeli

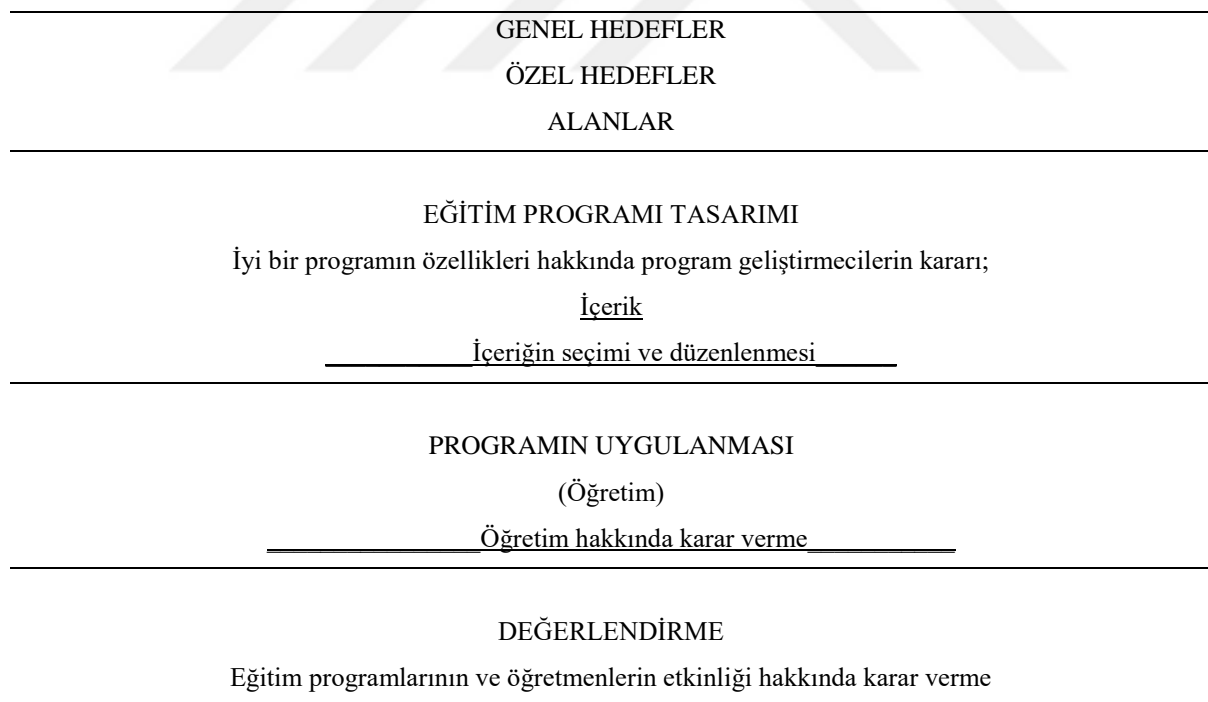
Wiggins ve McTighe, (2005). Understanding by design framework. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. kitabından uyarlanmıştır.

UbD tasarım modeli sondan başa tasarıma dayanır ve tasarım sürecinde 3 aşamada gerçekleştirilir. İlk aşama olan istenilen sonuçlar aşamasında öğretilecek konuya ilişkin temel kazanımlar, ünite sonlarında ulaşılmaması istenen bilgi ve beceriler, ünite boyunca öğrencilerin cevaplayacağı gerekli sorular ve günlük hayata aktarılması istenen davranışlar belirlenir. İkinci olarak kanıt aşamasında ilk aşamada belirlenmiş kazanımların öğrenen tarafından ne kadar kazanıldığını kontrol etmeye yarayacak kanıtlar yani değerlendirme yolları belirlenir. Bu aşamada öğrenene bir performans görevi belirlenir ve öğrenenin bir problem durumuyla karşı karşıya getirilmesi sonucu öğrenen kazandığı bilgi ve becerilerini gerçek ortamdaki bu sorunu çözmek için kullanır. Performans görevi dışında diğer değerlendirme yöntemleri de bu

aşamada belirlenir. Son olarak öğrenme planı aşamasında diğer iki aşama ile uyumlu olacak şekilde öğretim etkinlikleri düşünülerek yöntem, teknik, materyal ve diğer kaynaklar planlanır. Hazırlanan ünitelerde takip edilmesi gerekli olan ilkeler W.H.E.R.E.T.O (W: where, H: hook, E: explore ve experience, R: rethink, rehearse, revise ve refine, E: evaluate, T: taylor, O: organize) şeklinde kodlanmıştır. Hazırlanan ünite planları bu ilkeler kapsamında öğrencileri ünitenin hedeflerinden haberdar eder, dikkat çekme ve ısındırma etkinlikleri içerir, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir, öğrencilere geri bildirim verir, değerlendirme yapar, öğretimi öğrenenin özelliklerine göre farklılaştırır ve öğrenme etkinliklerini mantıklı bir sıralama içinde sunar (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.6.1.4. Saylor, Alexander ve Lewis modeli

Saylor, Alexander ve Lewis Modelinde program tasarımına ilişkin yönetsel ve sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Model genel hedeflerin belirlenmesi ile başlayarak programın değerlendirilmesi aşaması ile son bulur. Model programın tasarlanması sürecinde önerilen basamakların sırası ile takip edilmesini önerdiği için doğrusal modeller arasındadır. Şekil 2.7’de Saylor, Alexander ve Lewis Modelinin yapısı verilmiştir.



Şekil 2.7. Saylor, Alexander ve Lewis modeli

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Pearson. kitabından uyarlanmıştır.

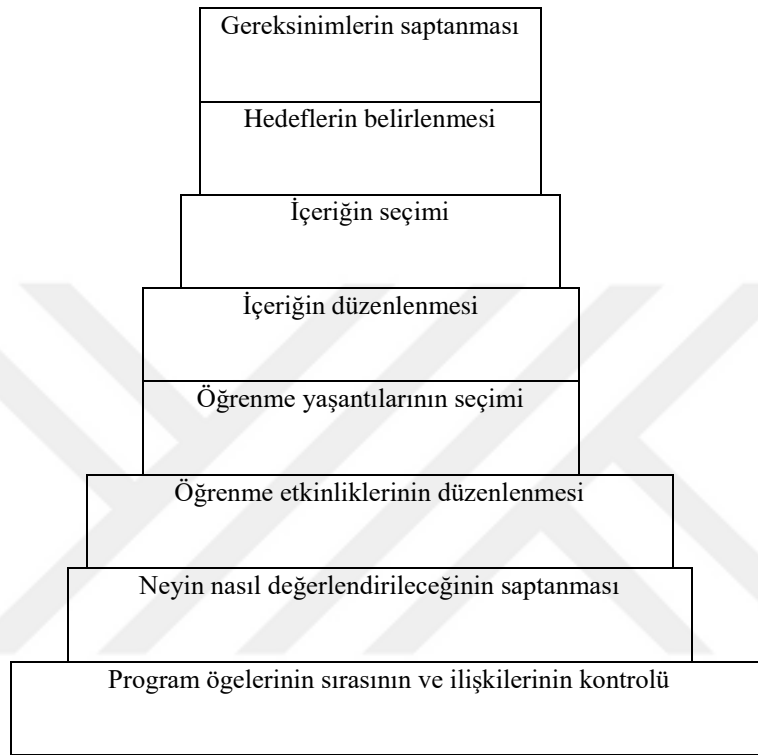
Modele göre program tasarlanması sürecinin ilk basamağı genel ve özel hedeflerin belirlenmesidir. Programın genel ve özel amaçlarının belirlenmesinin ardından, bu hedeflere uygun programın alanları belirlenir. Alanlar belirlenirken öğrenenin bireysel gelişim özellikleri, insan ilişkileri, öğrenme becerileri ve uzmanlık alanları göz önüne alınmalıdır. Modelde bu dört alanın belirtilmesine rağmen okullar gereksinimlerine göre farklı alanları da programa dahil edebilirler. Hedefler ve alanlar; toplumun beklentileri, bölgesel talepler, araştırma bulguları ve program uzmanlarının görüşlerine dayanılarak belirlenir. İlk aşamanın tamamlanmasının ardından içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi gerçekleştirilir ve öğrenme yaşantılarına karar verilir. Öğretim planlarının hazırlanması, öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin seçilmesi bu aşamada gerçekleştirilir. Öğrenme yaşantılarının seçiminde alanlar ve felsefi görüşler dikkate alınır. Program tasarımının son aşaması programın değerlendirilmesi aşamasıdır. Programın değerlendirilmesi aşamasında uygun değerlendirme teknikleri seçilerek programın niteliğine ve öğrencilerin program sırasındaki kazanımlarına bakılır. Modele göre bu aşamada hem toptan değerlendirme hem de biçimleyici değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir (Saylor Alexander ve Lewis, 1981; aktaran Erişen, 1998).

2.6.1.5. Taba öğretim tasarısı modeli

Hilda Taba alışlagelmiş program geliştirme modellerinde yapılan okul programı için bir plan hazırlama anlayışının tersine ilk olarak öğrenme ve öğretme ünitelerinin planlanması ile başlamanın daha faydalı olacağını belirtmiştir. Bu üniteler daha sonraki aşamalar için temel oluşturacaktır. Başka bir deyişle, program öğretim tasarımından meydana gelecektir (Lunenburg, 2011). Bu özelliği göz önüne alınarak Taba öğretim tasarımı modeli doğrusal olmayan modeller arasında belirtilebilir. Tyler modelinde önerilen program tasarım aşamalarına ek olarak Taba modelinde içeriğin belirlenmesi ve içeriğin düzenlenmesi olmak üzere iki farklı basamak önerilmiştir. Ayrıca, Tyler modelinin aksine Taba modelinde gereksinimlerin belirlenmesi modelin ilk basamağı olarak açık bir şekilde ifade edilmiştir (Selvi ve diğerleri, 2016).

Taba'nın modeli yenilikçi bir model olarak belirtilmektedir (Lunenburg, 2011). Özellikle hedeflerin ve içeriğin arasındaki ilişkinin açıkça belirtilmesi, öğrenme deneyimlerinin belirli kriterlere göre seçilmesi ve düzenlenmesi ve daha esnek bir değerlendirme yönteminin kullanılması modelin yenilikçi yönleri arasındadır. Ayrıca, modelin yapısını etkileyebilecek dışsal etmenler de belirtilmiştir. Dışsal etmenler şunlardır: okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim politikaları, okulun özellikleri (kaynakları, yönetim stratejileri gibi),

öğretmenlerin özellikleri ve nitelikleri, öğrencilerin özellikleri (Lunenburg, 2011). Ayrıca, modelin yenilikçi diğer bir yönü tasarım sürecinde programla ilgisi olan herkesin işin içinde olması gerekliliğidir. Model programla ilgili olan herkesin program geliştirme etkinliğine katılması ve özellikle programın uygulayıcıları tarafından geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır (Erişen, 1998). Model şematik olarak Şekil 2.8’de olduğu gibi ifade edilebilir.



Şekil 2.8. Taba öğretim tasarımı modeli

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Pearson. kitabından uyarlanmıştır.

Taba modeli program geliştirmeye öğrencilerin gereksinimlerini belirlemekle başlamaktadır. Eğitim programı, öğrenme için bir plandır. Bu nedenle öğrencilerin bilgileri ve katkı sağlama kapasiteleri programı biçimlendirmede etkilidir. Çünkü öğrenme gelişimseldir ve eğitim programının şekillendirilmesinde öğrencilerin fikirleri, düşünce yapıları, hissettikleri, alışkanlıkları ve yetenekleri program geliştirilirken göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri, kültürleri, güdüleme kalıpları, sosyal olarak nasıl öğrendikleri ve sınıfa hangi kültürel sermaye ile geldiklerini anlamak gerekmektedir.

Hedeflerin belirlenmesi aşamasında, okulun genel hedeflerinin belirlenmesinden öğrencilere kazandırılması gereken davranışların belirlenmesine doğru sistematik bir sıra izlenir. Hedefler belirlendikten sonra içeriğin belirlenmesi aşamasına geçilir. Bu aşamada

dikkat edilmesi gereken nokta anlamlı ve geçerli içeriğin seçilmesidir. İçeriğin sıralanması aşamasında ise seçilen içerik hedef kitlenin gelişim düzeyi, ilgisi ve akademik düzeyi göz önüne alınarak sıralanır.

Öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesi aşamalarında uygun öğrenme metotları belirlenerek öğrencilerin öğrenmelerine uygun olacak şekilde düzenlenir. Son olarak, değerlendirme aşaması, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğinin ölçüldüğü aşamadır. Bu aşamadan hem öğretmen hem de öğrenci sorumludur.

2.6.1.6. Naturalistik model

Naturalistik model, doğrusal modelleri çok katı olmaları ve farklı süreçlere izin vermedikleri için başarısız bulan Walker (1971) tarafından oluşturulmuştur. Walker'a (1971) göre program tasarımı programa ilişkin neyin iyi işlediğine ve neyin iyileştirilmesi gerektiğine karar verme işidir. Bu nedenle programın nasıl düzenleneceğine ve değerlendirileceğine ilişkin bir model önermek yerine var olan modelleri eleştirel bir bakış açısı ile incelemek, cevabı bulunamayan soruları etkili şekilde cevaplamak için iyi bir yoldur. Tyler modeline bir alternatif olarak, Walker gözleme ve fikir alışverişine dayanan bir model önermiştir. Model platform, münakaşa ve tasarım olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Walker, 1971):

- ✓ **Platform:** Programın paydaşlarının programa ilişkin fikirlerinin, inançlarının ve tercihlerinin ortaya çıkarılması aşamasıdır. Bu aşamada sadece hedefler ifade edilmez ya da bir teori oluşturulmaz. Platform eğitim ve eğitimin hedeflerine ilişkin ideolojileri içerir. Bu ideolojilerin temeli var olan ve istenen program arasındaki farka dayanmaktadır. Bu aşama ikinci aşama olan münakaşa aşamasına rehber niteliği taşımaktadır. Bu nedenle platform karşılaşılabilecek sorunları ve konuları da içermelidir.
- ✓ **Münakaşa:** Paydaşların iletişim içinde programa ilişkin ortak inanç, fikir ve tercihlere ulaşma sürecidir. Münakaşalar birden fazla şekilde gerçekleştirilebilir ancak en yaygın münakaşa şekli tartışma ve savunmadır. Münakaşa sırasında kararlara ve bu kararların işlemediği durumlar için alternatif kararlara ulaşılır. Bu kararlara ilişkin sunulan destekleyici fikirler ve karşı fikirler tekrar gözden geçirilerek en savunulabilir karara ulaşılır. Bu süreç sonunda ulaşılan karar doğru karar olarak değil mümkün olan en iyi karar olarak değerlendirilir.
- ✓ **Tasarım:** Program tasarımcılarının münakaşa sonuçlarına göre programa ilişkin kararlar almasıdır. Walker (1971) program tasarım sürecini en iyi bu sürece ilişkin verilen kararların temsil ettiğini belirtmiştir. Kararlar açık ve örtük tasarım olmak üzere programın iki yönünü temsil etmektedir. Açık tasarım münakaşalar sonucunda

alternatif kararların göz önüne alınmasıyla programa ilişkin verilen kararlar ile ilgilidir. Örtük tasarım ise alternatif kararlar düşünülmeden doğal bir süreçte otomatik olarak alınan kararlarla ilişkilidir.

2.6.1.7. Hümanistik model

Gerald Weinstein ve Mario Fantini (1970; aktaran Lunenburg, 2011) sosyo-psikolojik etkenleri bilişsel etkenlerle bağdaştırarak öğrencilerin kendi sorunlarının ve kaygılarının üstesinden gelebileceklerini savunmuşlardır. Bu nedenle, hümanistik model duyuş modeli olarak da tanımlanmaktadır. Modelin yapısı Şekil 2.9’da verilmiştir.

Öğrenciler	Kaygılar	Tespit etme	Fikirleri düzenleme	İçerik Araçları İçerik Araçları İçerik Araçları	Öğrenme becerileri	Öğretme süreçleri	Çıktılar
------------	----------	-------------	---------------------	---	--------------------	-------------------	----------

Şekil 2.9. Hümanistik program tasarımı modeli

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.’den uyarlanmıştır.

Şekil 2.9’da görüldüğü gibi, Hümanistik Modelin ilk aşaması sorunların tespit edilmesidir. Bu aşamada öğrencilerin yaşları, sınıf düzeyleri, kültürel ve etnik özellikleri tanımlanır. Modelde birey yerine grup özellikleri gözönüne alınmaktadır. Çünkü eğitimde bireyler değil topluluklar eğitilir. Bu nedenle, önemli olan bireylerin değil grupların sorunlarının tespit edilmesidir.

Modelin ikinci aşamasında, okul öğrencilerin kaygılarını ve bu kaygıların nedenlerini değerlendirir. Öğrenci kaygıları öğrencilerin ilgilerini, gereksinimlerini, özbenliklerini ve özalgılarını içerir. Kaygılar geçici değil sürekli durumlara odaklanması programın tutarlı olmasını sağlayacaktır. Tespit etme aşaması, öğretmenin sorunlara ilişkin öğretimsel stratejiler geliştirdiği aşamadır. Bu noktada önemli olan öğrencilerin kendi hayatları üzerinde kontrolü sağlayabilmeleridir (Lunenburg, 2011).

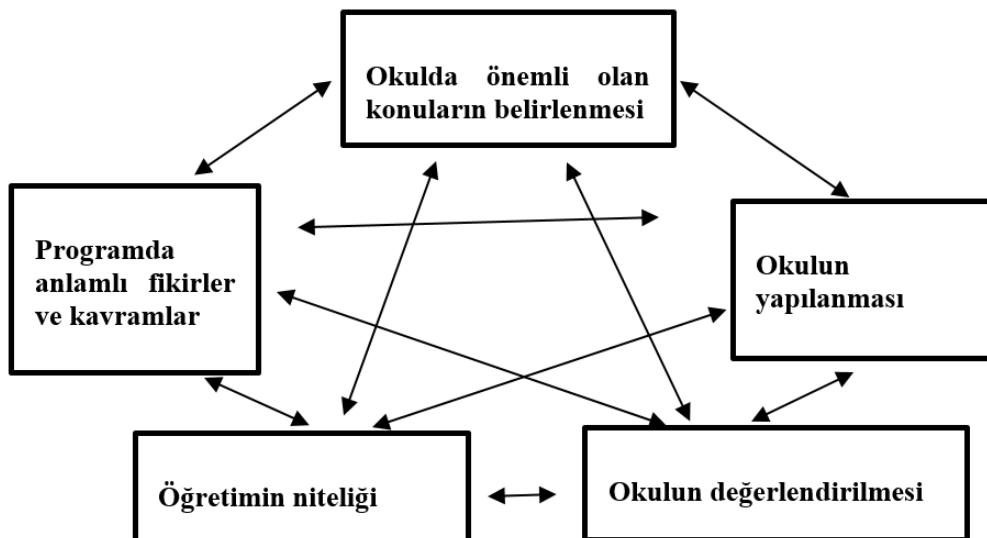
Fikirlerin düzenlenmesi aşamasında öğretmen öğrencilerin kaygılarını ve fikirlerini gözönüne alarak konuları ve alt konuları seçer. Seçilen kavramlar ve beceriler öğrencilerin kaygılarının ve sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmalıdır. İçerik temel ilkeler

yani araçlar etrafında organize edilir. Temel ilkeler ile kastedilen öğrencilerin hayat deneyimleri, tavırları, duyguları ve yaşadıkları sosyal bağlamdır. Bu ilkeler sınıfta öğretilen değerleri, bağlamları ve becerilere karar vermede etkili olur ve duyuş programının temelini oluşturur. Öğrenme becerileri öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerir ve öğrencilerin kendi çevreleriyle baş edebilme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılır. Ayrıca, öğrenme becerileri öğrencilerin içerik araçları ile baş edebilmeleri ve farklı konu alanlarına ilişkin problemleri çözebilmeleri için gereklidir. Öz farkındalık becerileri, kişisel beceriler de öğrencilerin kendi duygularını kontrol edebilme ve kendi çevreleri ile baş edebilme becerilerini geliştirebilmek için gerekli beceriler arasında gösterilmiştir (Lunenburg, 2011).

Bir sonraki aşama olan öğretme süreçleri öğrenme becerileri, içerik araçları ve fikirlerin organize edilmesi için geliştirilir ve kullanılır. Öğretme süreçleri ilk aşamada belirlenen öğrenme stilleri ile uyumlu olmalıdır. Son aşama olan çıktılar aşamasında, öğretmen duyuşsal ve bilişsel amaçları göz önüne alarak programın etkililiğini değerlendirir. Değerlendirme aşaması doğrusal modellerinde önerilen değerlendirme basamaklarına benzer şekilde gerçekleştirilir (Lunenburg, 2011).

2.6.1.8. Sistemik-estetik model

Elliott Eisner (1991) davranışsal ilkeleri estetik ilkelerle bir araya getiren bir program planlama modeli oluşturmuştur. Amerika eğitim sistemi için geliştirilmiş bu modelde, gereksinim duyulan okulların niyet, yapı, program, pedagoji ve değerlendirme olmak üzere beş boyuta sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu boyutlar arasındaki etkileşim Şekil 2.10'da gösterilmiştir.



Şekil 2.10. Sistemik-estetik program tasarımı

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.'den uyarlanmıştır.

Modelin ilk boyutu olan niyet okul için önemli olan konuların belirlenmesi ile ilgilidir. Niyetleri gerçekleştirmek için programın özellikleri, öğretim özellikleri ve değerlendirme yöntemleri belirlenir.

Modelin ikinci boyutu olan yapı ise okulların yapılanması, okuldaki rollerin belirlenmesi ve zaman planlaması ile ilişkilidir. Bu bileşenler eğitimsel fırsatların sınırlandırılması ve sağlanması açısından önemlidir. Okulların açılış, kapanış zamanları, sınav sayıları, notlandırma gibi farklı bileşenlere ilişkin yapılarının gözden geçirilmesi ve okullara bu konulara ilişkin esneklik tanınması gerekmektedir.

Program boyutu eğitim programına ilişkin özellikler ve fikirler ile ilgilidir. Bu fikirler daha derinlemesine düşünülmeli ve analiz edilmelidir. Program tasarımı önemli fikirlerin ve becerilerin etkileşimine dayanır.

Pedagoji boyutu öğretimin niteliği ile ilgilidir. Programın ilkelerinden bağımsız olarak öğretim nitelikli olmalıdır. Öğretim sanat işidir ve okul öğretmenlere hizmet edilen, bunun karşılığında da öğretmenlerin öğrencilere hizmet ettiği yerler olmalıdır.

Son olarak, değerlendirme boyutu okulun değerlendirme süreçleri ile ilgilidir. Değerlendirme süreçleri öğretmen ve öğrenciler için gerçekten neyin önemli olduğunu belirlemelidir. Okul değerlendirmeyi sadece öğrenciye not verme işi olarak görmemelidir. Değerlendirmenin amacı okulda yapılan eğitim ve öğretimin iyileştirilmesini sağlamak olmalıdır.

2.6.1.9. Müzakere modeli

Orstein ve Hunkins (2009) tarafından teknik olmayan modeller arasında değerlendirilen müzakere modeli (Noye, 1994; aktaran Orstein ve Hunkins, 2009) 6 aşamadan oluşmaktadır.

İlk aşama olan kamuoyu ile paylaşma aşamasında insanlar bir araya gelerek program geliştirmeye ilişkin fikirlerini paylaşırlar. Bu aşamada katılımcılar programın hedeflerine, içeriğine, öğrenme süreçlerine, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin tezler ve antitezler oluşturarak tartışırlar. Bu sürecin sonunda, süreç boyunca üretilen bütün fikirler kaydedilir ve ikinci aşamaya geçilir. Gerektiğinde ilk aşamaya tekrar dönülüp bu aşamada üretilen fikirler tekrar gözden geçirilebilir.

İkinci aşama olan fikir ve hemfikir olma aşamasında, programın hedeflerine, içeriğine ve öğretim süreçlerine ilişkin tartışmalarda ortak ve farklı olan noktalar belirlenir. Üçüncü aşama olan konumunu belirleme aşamasında katılımcılar kararlara ilişkin duruşlarını açıklarlar. Problemler kimin bakış açısı ile oluşturuldu, çözüm nedir gibi sorular üzerinden tekrar tartışmalar yaşanır. Ancak tartışmaların sonucunda bir fikir birliğine ulaşmak için katılımcıların diğer katılımcıların fikrini takdir etmesi gerekmektedir. Bu aşamada grup liderlerinin becerikli olması ve grupları iyi yönetebilmeleri gerekmektedir.

Dördüncü aşama olan konumunu değiştirme aşamasında, öncelikle gruplar tartışmaları sonucunda ulaştıkları sonuçları diğer gruplar ile paylaşırlar. Daha sonra gruplar kendilerine sunulan bulgular karşısında fikirlerini değiştirip değiştirmemeye karar verirler ve fikirlerini değiştiren gruplar bunu diğer gruplara bildirirler.

Beşinci aşama olan hemfikir olma için tartışma aşamasında, gruplar programın hedefleri, içeriği ve öğretim süreçleri konusunda hemfikir olmak üzere münakaşalar gerçekleştirirler. Bu aşamada katılımcıların ikna becerisi ön plana çıkmaktadır. Bu aşama eğitim gereksinimlerine ilişkin çözümlerin üretildiği aşamadır. Son aşama olan karar aşamasında programın öğelerine ilişkin kararlar alınır ve program geliştirme süreci sonlandırılır.

2.6.2. Program tasarısı sürecinin aşamaları

Program tasarısı süreci programın planlanması, program tasarısının oluşturulması, uygulama ile değerlendirme olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır (Çiray Özkara, 2016; Selvi ve diğerleri, 2016; Orstein ve Hunkins,2009; Özdemir, 2009). Aşağıdaki Tablo-2.2’de her aşamada yapılacak işlemler kısaca açıklanmıştır.

Tablo 2.2. Program Tasarısı Aşamaları

Planlama	Çalışma ekiplerinin oluşturulması Çalışma takviminin yapılması Gereksinim belirleme çalışmasının yapılması <ul style="list-style-type: none">• Öğretmenler• Öğrenciler• Bilim• Toplum
Program tasarısı	Programın öğelerinin (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme süreçleri) ve birbiri ile ilişkisinin belirlenmesi Programın felsefesinin belirlenmesi Öğrenme kuramlarının belirlenmesi

Uygulama Hazırlanan program taslağının hedef kitle üzerinde uygulanması, aksayan ve işlemeyen yönlerinin tespit edilmesi sürecidir. Bu süreçte, hedef kitlenin tamamına değil, seçilen bir örneklem grubu üzerinde uygulama yapılabilir.

Değerlendirme Programın aksayan ve işlemeyen yönleri hakkında karar verme sürecidir. Programın aksayan ve işlemeyen yönleri yeniden düzenlendikten sonra program tasarımcılarına dönüt verilerek program geliştirmenin sürekliliği sağlanır.

Çıray, Özkara, F. (2016). *Sınıf öğretmenliği eğitimi için fen öğretimi dersleri öğretim programı tasarısı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'den uyarlanmıştır.

Tablo 2.2'de gösterildiği gibi program tasarısı hazırlık aşaması ile başlamaktadır. Bu aşamada ekiplerin ve çalışma takviminin oluşturulmasının ardından gereksinim belirleme çalışması gerekmektedir. Gereksinim belirleme çalışması eğitimin paydaşları ile işbirliği ile gerçekleştirilmelidir. Çünkü belirlenen gereksinimler program tasarısının oluşturulması aşamasında öncelikle programın amaçlarının ve diğer öğelerinin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde yol gösterici olacaktır. Program tasarısının hedef kitle ile uygulanmasının ardından programın aksayan ve işlemeyen yönleri tespit edilerek programın değerlendirilmesi aşamasında tespit edilen eksikliklere ilişkin bazı kararlar alınır. Bu sayede, program değerlendirmenin sürekliliği sağlanır.

Programın hazırlanması sürecinde gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışması ve program tasarısının hazırlanması aşaması aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına bu çalışma kapsamında yer verilmediğinden burada açıklanmamıştır.

2.6.2.1. Gereksinimlerin belirlenmesi

Öğretim tasarımı sürecine başlamadan önce gereksinimlerin belirlenmesi gerekmektedir. Mevcut durum ve olması gereken durum arasındaki farkın değerlendirilmesi ile gereksinim belirleme çalışması yapılır. Gereksinim belirleme hem öğretimin hem de öğretim verilecek öğrenenlerin niteliklerinin belirlenerek eğitime gereksinim duyulup duyulmadığının ya da ne tür bir eğitime gereksinim duyulduğunun belirlenmesidir. Gereksinim belirleme çalışması öğretim verilecek grubun tanımlanması, öğrenene sunulacak eğitimin genel hatları ile tasarlanması ve çalışma planının hazırlanması gibi konulara ışık tutar. Kısacası, program tasarımının hazırlanması sırasında doğru kararların alınmasını sağlayacak bilgileri sağlar (Fer, 2009).

Gereksinim belirleme program geliştirme sürecinin önemli bir bölümünü oluşturur. Bir programın hazırlanmasından önce gereksinimlerin açığa çıkarılması programın tasarlanması sırasında gereksinimlerin karşılanması için gereklidir. Bu amaçla yapılan gereksinim belirleme çalışması sırasında toplumun, öğrenenin ve konu alanının özelliklerinin ve gereksinimlerinin dikkate alınması gerekmektedir (Demirel, 2014).

En basit haliyle gereksinim belirleme çalışması program tarafından karşılanması gereken gereksinimlerin belirlenmesi sürecidir. Gereksinim belirleme çalışması sırasında öğrenenin, konu alanının ve toplumun gereksinimleri göz önüne alınarak bir değerlendirme yapılmalıdır. Gereksinim belirleme çalışması iki amaca hizmet eder. Öncelikle varolan programla karşılanamayan öğrenci gereksinimlerinin açığa çıkarılmasını sağlar. Ayrıca, varolan programın karşılayamadığı gereksinimlerin listelenmesi sonucunda varolan programın gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi için dayanak sağlar. Toplumun, öğrenenin ve konu alanının gereksinimleri sürekli değiştiği için hiçbir program yıllar boyunca geliştirilmeden kalmaz. Bu nedenle gereksinim belirleme çalışması tek seferlik değil, sürekliliği olan bir eylemdir (Oliva, 2005).

Programın planlama aşamasında kullanılan farklı gereksinim belirleme yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki olan farklar yaklaşımına göre gereksinim belirleme çalışmasının amacı beklenen beceri düzeyi ile var olan beceri düzeyi arasındaki farkı saptamaktır. İkinci yaklaşım olan demokratik yaklaşıma göre ise belirli bir grubun istediği değerlerin ve değişikliklerin incelenmesiyle gereksinim saptanır. Analitik yaklaşım bir diğer yaklaşımdır. Analitik yaklaşım, gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkarak gereksinimin belirlenmesi sürecidir. Son olarak, betimsel yaklaşım bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının ortaya koyacağı, sağlayacağı yarardan hareketle gereksinimleri belirler (Demirel, 2014).

Gereksinim belirlenirken öğrenenin, toplumun ve konu alanının gelecek ve şimdiki gereksinimleri gözönüne alınır (Selvi ve diğerleri, 2016; Orstein ve Hunkins, 2009). Bunun dışında karar vericiler ve politikacılar tarafından yapılan düzenlemeler, bilim ve teknolojiye gelişmeler de gereksinim belirleme çalışmasında gözönüne alınır (Selvi ve diğerleri, 2016). Gereksinim belirleme tekniklerinin ortak noktası ilk olarak öğretim problemlerini tanımlamayı amaçlamasıdır. Böylece, karşılaşılan sorunların ve eksikliklerin hangilerinin öğretim ihtiyacından kaynaklandığı bulunur. Organizasyon analizi, meslek analizi, performans analizi, hedef analizi, öğretim ortamı analizi, öğrenen analizi, içerik analizi ve görev analizi gereksinim belirleme çalışmasında kullanılan tekniklerdir (Fer, 2009).

Gereksinim belirleme çalışması planlama, bilgilerin toplanması, toplanan bilgilerin çözümlenmesi, sonuç ve raporlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir. Bilgilerin toplanması aşamasında en çok kullanılan teknikler anketler, gözlemler ve görüşmelerdir (Fer, 2009). Yapılan tezde gereksinimler; araştırma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın tarama çalışması, ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü hazırlık programında görev yapan öğretmen elemanları ve öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Gereksinim belirleme çalışmasında edinilen sonuçlar bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.6.2.2. Program tasarımı hazırlama süreci

Programa yönelik gereksinimlerin belirlenmesinin ve planlama aşamasının gerçekleştirilmesinin ardından programın tasarlanması sürecine geçilir. Programın tasarlanması süreci belirlenen gereksinimler ve seçilen eğitim felsefesi doğrultusunda programın hedeflerine, içeriğine, öğrenme-öğretme süreçlerine ve değerlendirme süreçlerine ilişkin karar alma sürecidir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Başka bir deyiş ile, program tasarımı hazırlama süreci programın dört farklı ögesi olan amaçlar, içerik, öğrenme deneyimleri ve değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi ve bu dört ögenin birbiri ile nasıl ilişkilendireceğine ilişkin karar alma sürecidir (Demirel, 2014).

Program tasarımının hazırlanması sürecinde uygun tasarım yaklaşımının seçilmesi programın etkililiği ve verimliliği açısından önemlidir. Alanyazında çok fazla sayıda program tasarımı yaklaşımı bulunmasına rağmen her program tasarımı odaklandığı program ögesi ya da programın öğeleri arasındaki ilişki açısından birbirinden ayrılır. Programın tarihi temelleri incelendiğinde farklı zamanlarda okullarda kullanılan program tasarımları şunlardır: konu merkezli program tasarımı, öğrenen merkezli program tasarımı, sorun merkezli program tasarımı, geniş alan program tasarımı, sarmal program tasarımı ve karma öğrenme (Henson, 1995).

Ornstein ve Hunkins (2009) program tasarımı yaklaşımlarını konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli yaklaşım olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Konu merkezli program tasarımı yaklaşımı en eski ve geleneksel yaklaşımdır. Bu yaklaşımın en önemli avantajı kısa süre içerisinde yüklü miktardaki bilgiyi öğrenene aktarabilmesidir. Ancak bu yaklaşım öğrenenin gereksinimlerini ve ilgilerini göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Henson, 1995). Öğrenen merkezli yaklaşım öğrenenin ilgi ve gereksinimlerini programın merkezine alır. Öğrenenin sadece akademik gelişimini önemsemez ve öğrenenin bir bütün olarak görerek onun bütüncül gelişimine önem verir. Bu nedenle, öğrenen merkezli program tasarımı

yaklaşımı ilkököl ve ortaoköl seviyesinde sıkça kullanılır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Son olarak, sorun merkezli program tasarımı yaklaşımında bireyin sosyal hayatta karşılaştığı sorunlar programın merkezindedir. Bu yaklaşım programın konu alanının ötesine geçmesine izin verir (Demirel, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2009). Bunların dışında, programı uygulayacak eğiticilerin niteliklerine karar verilmesi, bütçe planlaması gibi farklı değişkenlere ilişkin kararlar bu süreçte alınır. Çünkü program tasarımı hazırlama süreci programın uygulanması sürecini de etkileyecektir (Bone ve Guthrie, 1990).

Selvi ve diğerleri (2016) üç aşamadan oluşan bir program tasarımı modeli önerisinde bulunmuştur. Modelin ilk aşaması “Program Tasarımını Planlama” aşamasıdır. Eğitim programı tasarımı süresince görev alacak ekiplerin oluşturulması, zaman planlamasının yapılması ve alanyazın tarama çalışmaları ilk aşamada gerçekleştirilir.

İkinci aşama olan “Programın Masa Başı Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi” aşamasında öncelikle programın bağlamı tanımlanır ve gereksinim belirleme çalışması yapılır. Daha sonra programın masa başı çalışmasına dayalı olarak ilk tasarımı yapılır. Bu işlemlerin tamamlanmasından sonra araç ve gereçler oluşturulur. Ardından, programın ilk tasarımı değerlendirilerek dönüt ve düzeltmeler yapılır. İkinci aşamada gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda bir taslak program oluşturulur ve taslak program için onay verildiği takdirde pilot uygulamaya geçilir. Modelin bu aşaması program tasarımının hazırlandığı aşamadır.

Modelin üçüncü aşaması “Pilot Uygulama” aşamasıdır. Eğiticilerin eğitimi ve eğitim ortamının yeni eğitim programına uygun şekilde hazırlanması, pilot uygulama koşullarına karar verilmesi, pilot uygulama sürecinin planlanması ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi bu aşamada yapılır. Pilot programın değerlendirilmesi ve ortaya çıkan taslak programın geliştirilmesi ile programın tasarlanması süreci tamamlanır.

Benzer şekilde, Lunenberg (2002, aktaran Çıray Özkara, 2016) öğretmen eğitimi programlarının öğretim programı tasarım süreci için dokuz basamak tanımlamıştır. Bu basamaklar şunlardır:

- (1) Problemi tanımlama
- (2) Bağlamı analiz etme
- (3) Tasarım sürecini organize etme ve tasarımın içerisinde paydaşlar ile uzmanların rolünü tanımlama
- (4) Amaçları açık olarak ifade etme
- (5) Yöntemleri belirleme
- (6) Ön model oluşturma
- (7) Deneme

(8) Sonuçları analiz etme

(9) Gözden geçirip düzeltme

Görüldüğü gibi program tasarımı süreçleri sorunun tanımlanmasından tasarımın oluşturulması ve denenip yeniden düzenlenmesine kadar devam etmektedir. Bu araştırmada alanyazında önerilen basamaklara benzer şekilde program tasarımı çalışması sürdürülmüştür. Araştırmanın sorununun tanımlanmasının ardından ilk program taslağının oluşturulmasına (Selvi ve diğerleri, 2016) ya da ön model oluşturma (Lunenberg, 2002; aktaran Çıray Özkara, 2016) aşamasına kadar olan program tasarımı süreçleri çalışma süresince gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar içerisinde gereksinim belirleme çalışmasının yapılmasının ardından, programın felsefesi ve genel hedefleri açıklanmıştır. Ardından program tasarımının hazırlanması aşamasında kullanılacak program geliştirme modeli seçilmiş ve seçilen modelin ilkelerine uygun şekilde bir hizmet içi eğitim programının temel boyutları tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu bölümde programın felsefesi ve temel boyutları açıklanacaktır.

2.6.2.2.1. Programın felsefesi

Programın felsefesi programın merkezindedir. Çünkü programın felsefesi programın diğer dört boyutu olan programın hedeflerinin, içeriğinin, öğrenme süreçlerinin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde yön göstericidir (Orstein ve Hunkins, 2009).

Felsefe ve dolayısıyla eğitim felsefesi her zaman okul ve toplum üzerinde bir etkiye sahip olmuştur. Felsefe programın başlangıç noktası olarak algılanabilir veya felsefe genel eğitim teorilerini belirleyicisidir (Demirel, 2014).

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki felsefi fikirlerin bilgisayara girilip eğitimsel çıktılarının ya da komutların alınabildiği bilgisayar bazlı bir ilişki türüne benzemez. Yani eğitim ve felsefe arasındaki ilişki bu kadar düz, katı ve kesin değildir. Ancak, felsefi ifadelerin eğitimsel ifadelere dönüştürülebildiği durumlarda eğitim ve felsefe ilişkisinden söz edilebilir. (idealizmden yola çıkılarak daimici eğitim felsefesinin oluşturulması gibi felsefeler, eğitim felsefesinin amacını, öğretim durumlarını ya da çıktılarını belirleyebilir). Ya da benimsenen felsefi sistem eğitim programlarında kullanılacak ifadeleri, modelleri, mecazları, tanımları belirlemek için kullanılabilir (Conklin, 1968).

Oliva (2005) eğitimle ilişkili olarak dört temel eğitim felsefesinden bahsetmiştir. Bu dört eğitim felsefesi en özgürlükçü olandan en tutucu olana doğru yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, esasicilik ve daimicilik olarak sıralanabilir. İdealizm ve realizm felsefelerinden etkilenecek ortaya çıkmış olan daimici felsefe en eski ve geleneksel felsefedir. Doğruların değişmez ve evrensel olduğunu savunan bu eğitim felsefesi klasiklerin öğretimine, ahlak ve karakter

eğitimine önem verir ve sokratik tartışma yöntemini kullanır. Bu felsefeye göre eğitim programı sabittir ve okul gerçek hayata hazırlıktır (Demirel,2014).

Geleneksel olarak kabul edilecek diğer eğitim felsefesi uzun yıllar Amerika eğitim sisteminde büyük bir etkisi olan esasiciliktir. Esasiciler değerlerin öğretimine ve zamanın tecrübesinden geçmiş temel konuların öğretimine önem verirler. ğrenme alışma ve disiplin sonucu gerçekleşir. Bu nedenle öğretmenin otoritesi öğrenme sürecinde ğrenci tarafından hissedilmelidir. Esasiciler okul programlarının geliştirilmesinde ağırlığı konu alanına verirler. Konu alanının merkez alındığı programlar bu görüşün ürünüdür (Orstein ve Hunkins 2009). Amerika'da esasiciliğin karşısında ilerlemeci eğitim felsefesini savunan eğitimciler yıllar boyunca çatışma içinde olmuşlardır Bu nedenle esasici eğitim felsefesini savunan eğitimciler ilerlemeci eğitim felsefesini öğrenciye verdiği serbestlik ve programda ğrenci ilgisine verdiği aşını önemden dolayı eleştirirler (Oliva, 2005). Daimiciliğe benzer şekilde, esasici eğitim felsefesi İdealizm ve realizm felsefelerinden etkilenerek ortaya çıkmıştır.

İlerlemeci eğitim felsefesi diğer iki eğitim felsefesine göre daha özgürlükçü olarak kabul edilmektedir. İlerlemeci eğitim felsefesi pragmatik felsefenin etkisi altındadır. İlerlemeci eğitim felsefesine göre, okul gelecek yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Bu nedenle, yaşamın problemleri eğitim ortamına yansıtılmalıdır ve yaşamı temsil eden konulara programda yer verilmelidir (Orstein ve Hunkins,2009). İlerlemeci felsefeye dayalı hazırlanmış bir program tasarısında öğrenen öğrenme sürecinin merkezindedir. Ayrıca, söz konusu eğitim tasarısında eğitimin verileceği bağlamın özellikleri gözönüne alınır ve uygulamada proje yöntemi, otantik değerlendirme, sorun temelli öğrenme ve öz öğrenme gibi öğreneni merkeze alan ve öğreneni etkin kılan yöntemler kullanılır (Chiarelott, 2005).

Oliva, (2005) yeniden kurmacılığı en özgürlükçü eğitim felsefesi olarak tanımlanmıştır. Eğitimin amacı toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek olarak kabul edilmektedir. Yeniden kurmacılar eğitimin sosyal reform için kullanılacak bir araç olarak grrler. Yeni toplumsal düzenin yaratılmasında sorumluluk okullarda ve ğretmenlerdedir. Bu nedenle eğitimin merkezinde toplumun sorunları olmalıdır. Kısacası, yeniden kurmacı eğitim felsefesi, eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak toplumu yeniden inşa edeceğine inanılmasıdır.

Bir ülkenin benimsediği felsefenin buna bağlı olarak da eğitim felsefesinin değişmesi eğitim programlarının da değişmesini gerektirecektir. Çünkü eğitim felsefesi bir programın çıkış noktasıdır. Özellikle eğitimin hedeflerini ve bilgiye bakışı benimsenen eğitim felsefesi belirler. Buna bağlı olarak da programın hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme ögeleri belirlenir. Eğitim felsefesi; kitabın ne olacağı (hatta bir kitabın olup olmayacağı),

eğitimde ne kadar disiplin olacağı, öğrenenin görevleri, öğretmenin görevleri, hangi bilginin daha önemli olduğu, mutlak bilginin var olup olmadığı, eğitimin analitik mi teorik mi yoksa uygulamalı mı olacağı gibi eğitim ve eğitim programı ile ilgili maddeleri kapsar. Bu sorulara verilecek cevaplar benimsenen eğitim felsefesine göre farklılık gösterecektir ve benimsenen eğitim felsefesinin değişmesi programın da değişmesine neden olacaktır (Demirel, 2014; Orstein ve Hunkins, 2009).

Eğitim felsefesine ilişkin açıklamalardan yola çıkılarak benimsenen eğitim felsefesi ve eğitim programı arasındaki ilişki şu biçimde açıklanabilir. Örneğin, eğitim programının felsefesi daimiciliğe dayanıyorsa eğitimin amacı akli ve zihni geliştirmek yoluyla tanrıya ulaşmak olacaktır. Buna bağlı olarak da eğitimin içeriğini dinsel öğretiler, edebiyat, klasik eserler oluşturacaktır. Bilgili ve erdemli insan yetiştirmek eğitimin dolayısıyla da eğitim programının amacı olacaktır. Bu felsefenin hâkim olduğu sınıflarda daha çok tek cevaplı sorular, mutlak, değişmez, kesin doğru, öğretmen otoritesi hâkim olacaktır. Öğrencinin kendi seçimlerine izin verilmeyecektir.

2.6.2.2.2. Genel hedefler ve kazanımlar

Amaçlar ve hedefler alanyazında birbiri yerine kullanılan iki kavram olarak ifade edilmektedir. Alanyazında eğitim hedefleri için “genel hedefler” ve “genel amaçlar” ifadeleri kullanılmaktadır. Benzer şekilde, alanyazında özel hedefler, amaçlar, öğrenme hedefleri, öğretim hedefleri ve kazanımlar birbiri yerine kullanılan terimlerdir (Fer,2009). Bu çalışma kapsamında hazırlanan hizmet içi eğitim programının eğitim hedefleri “programın genel hedefleri” şeklinde, özel hedefleri ise “programın kazanımları” şeklinde ifade edilmiştir.

Programın genel hedefleri herhangi bir başarı ölçütü belirtmeden ifade edilmiş programın özellikleri ya da sonuçlarıdır. Program tasarımcıları öğrencinin programın farklı bileşenlerine maruz kalması ile programın genel hedeflerine ulaşıldığını varsayarlar. Programın genel hedefleri bir eğitim felsefesinden ve öğrenenin gereksinimlerinden doğar. Programın kazanımları ise daha özel ve ölçülebilir şekilde ifade edilmiş ve programın genel hedeflerinden doğan amaçlar ya da ulaşılmak istenen durumlardır. Eğitimin bir tek genel hedefinden birden fazla kazanım ifadesi doğabilir. Başka bir deyişle, kazanımların her birinin başarılması programın genel hedeflerinin başarılmasına katkı sağlayacaktır (Oliva, 2005).

Programın genel hedefleri bir eğitim programı ya da ders kapsamında öğrencilerin ulaşması beklenen hedef varış noktası olarak ifade edilebilir. Program tasarımcıları için genel hedefler varılmak istenen noktaya ulaşmada yol göstericidir. Çünkü programın genel hedefleri öğrencilere bir eğitim programının ne öğreteceğini gösterir. Programın kazanımları ise genel

hedefler kapsamında oluşturulmuş alt hedeflerdir. Genel hedefler daha uzun süreli iken kazanımlar daha kısa sürelidir (Orstein ve Hunkins, 2009).

Genel hedeflerin doğru bir şekilde oluşturulup kazanımlar olarak ifade edilmesi eğitim programını planlamada öğretim etkinliklerini yönlendirme, ölçmeye yol gösterme ve değerlendirme için anlamlı bir temel sağlama gibi bazı avantajlar sağlamaktadır. Genel özellikleri belirten genel amaçlar, özel amaçlar için temel bir dayanak oluşturur. Kazanımlar ise hedef davranışları yansıtmaktadır (Bümen, 2006).

Genel hedefler öğretimde hangi genel sonuca ulaşılmak istendiğini ve öğretim programını tamamlayanların sahip olması beklenen genel özellikleri gösterir. Bununla birlikte, genel hedeflerin yazılmasına ilişkin kurallar olmasa da genel hedefler belirli özelliklere sahip olmalıdır (Reece ve Walker, 2016). Genel hedeflerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Reece ve Walker, 2016; Fer, 2009):

- ✓ Ulusal, kurumsal ya da program düzeyinde yazılabilirler.
- ✓ Belirlenen gereksinimlere dayalı olup eğitim gereksinimleri ile eğitim etkinliklerini birleştirir.
- ✓ Ulaşmak istenen uzun dönemli hedefleri, öğretim programının genel yönünü ve sistemin içindeki konumunu belirtir.
- ✓ Alanın, dersin genel niteliklerini ve özelliklerini yansıtır.
- ✓ Doğrudan ölçülebilir nitelikte değildir.
- ✓ Öğretmen ve öğrenciye yönelik olup hem eğitim hem de yönetim yönü bulunur.
- ✓ Öğretim süreci sonucunda gerçekleşmesi beklenen genel sonuçları ve yeterlikleri gösterir.
- ✓ Öğretim sürecini değil, öğretim ürününü yansıtır.
- ✓ Birbiri ile tutarlıdır.
- ✓ Birden fazla konu alanına yönelik genel ifadelerdir.
- ✓ Birden fazla öğrenme alanını kapsamaması beklenir (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor).
- ✓ Uzun sürede gerçekleşmesi beklenir.
- ✓ Çoğu zaman birden fazla eylem ifadesi içerir.
- ✓ Gözlemlenmesi zordur.
- ✓ Programın yönünü belirler.

Genel hedeflerden farklı olarak, kazanımlar daha sistematik şekilde yazılmış belirli niyetleri ifade ederler. Genel hedefler girdi şeklinde (matematik öğretmek) ya da süreç şeklinde (matematik problemlerini çözebilmek) ifade edilebilirler. Ancak kazanımlar her zaman sonuç bildirirler ve daha net şekilde ifade edilirler. Bir genel hedef birden fazla kazanımla temsil

edilebilir (Romiszowski, 2016). Kazanım ifadelerinin özellikleri aşağıdaki gibidir (Marger, 1962; aktaran Romiszowski, 2016):

- ✓ Öğrenme durumunun sonucunda öğrencinin ne yapabileceğine ilişkin davranışsal ifadelerdir.
- ✓ Hangi durumlar altında öğrencinin davranışı gerçekleştirmesi gerektiğini gösterirler.
- ✓ Öğrencinin performansını ölçmek için kullanılacak ölçütleri belirtir.

Ayrıca, kazanım ifadeleri yazılırken dikkat edilmesi gereken noktalar şu biçimdedir (Reece ve Walker, 2003):

- ✓ Öğrencinin yapması gerekene ilişkin eylem ifadesi içerir.
- ✓ Kazanımların bütünü genel hedefleri yansıtır.
- ✓ Belirsizliği önlemek için başarı göstergelerini ya da durumları içerebilirler.
- ✓ Ölçmek zor gerekçesi ile davranışa yansıtılamayacak ifadelerin yazılmasından kaçınılmamalıdır. Böyle durumlarda alanyazından ya da referans kaynaklardan yararlanılabilir.
- ✓ Genel hedefi yeterince tanımlayacak sayıda kazanım ifadesi yazılmalıdır.
- ✓ Kazanım ifadeleri öğrenme çıktılarını göstermelidir.
- ✓ Kazanımlar ardışıklık ilkesine göre (önceki kazanım sonrakinin ön koşulu olacak şekilde) ve binişik olmayacak (birbirini kapsamayacak) şekilde yazılmalıdır.

Çalışma kapsamında hazırlanan program tasarısı sürecinde kullanılan program geliştirme modeli olan UbD modeline göre genel hedefler programın tamamlanması ile öğrencinin ulaşması beklenen uzun süreli hedef ifadeleridir; programın değerlendirme ve öğrenme-öğretme süreçleri için çerçeve oluştururlar. Genel hedeflere bağlı kalınarak hazırlanan kazanımlar ise derse ya da ünitelere ilişkin daha kısa süreli ve belirli amaçlardır. Kazanımlar bir dizi akademik becerilerin birbiri ile ilişkilmesi şeklinde ifade edilirler. Bu nedenle, kazanımlar olgusal, bağlamsal, yöntemsel, performansa dayalı ya da duyuşsal olabilirler (Wiggins ve McTighe, 2005).

2.6.2.2.3. İçerik

Program tasarısı sürecinde ne öğretim sorusunun cevabı içeriği oluşturur (Çıray Özkara, 2016). Oliva (2005) konu alanını programın kaynaklarından biri olarak değerlendirmiştir. 1950'lerde program geliştirmeye ilişkin yenilikler daha çok konu alanı uzmanlarından gelmiştir. Bu nedenle, konu alanı program geliştirme sürecine hâkim olmuştur. Bu nedenle, program daha çok konu alanı olarak algılanmıştır. Türkiye'de de programı konu alanına indirgeyen görüş hâkim olduğundan 1950'li yıllara kadar program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi olarak ele alınmıştır. Günümüzde içerik

programın önemli boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. İçerik günümüzde konular listesinden işlemlere kadar ve hatta davranış boyutuna kadar farklı şekillerde algılanmaktadır (Demirel, 1992).

Programın içerik boyutunun düzenlenmesinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Demirel, 2014). Bu yaklaşımlardan *doğrusal içerik düzenleme yaklaşımı* birbiriyle ardışık, sıralı, yakın ilişkili, zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde kullanılır. İçerik düzenlemede kullanılan diğer bir yaklaşım olan *modüler yaklaşımda* ise içerik farklı öbeklere, yani modüllere bölünür. Modüller belirli bir sıra takip etmez ve programa istenilen modülden başlanılabilir ya da bütün modüller kullanılmadan sadece gereksinim duyulan alana hizmet eden modül uygulanabilir (Nation ve Macalister, 2009). Bu yaklaşım, mesleki ve teknik eğitimde, hizmet içi eğitimde kullanılır (Fer, 2000). *Sarmal yaklaşıma* göre içerik doğrusal bir sıra izlemez. Daha önce tekrar edilmiş bir konu programın ilerleyen bölümünde tekrar ve daha derinlemesine ele alınır. *Piramitsel yaklaşımda* uzmanlaşma ön plandadır. Konular geniş tabanlı olarak başlar ve programın sonuna doğru öğrenen belirli bir konuda uzmanlaşacak şekilde daraltılır ve derinleştirilir (Demirel, 2014).

Demirel (2014) tarafından önerilen diğer içerik düzenleme yaklaşımları çekirdek yaklaşım, sorgulama merkezli yaklaşım ve konu ağı proje merkezli yaklaşımdır. *Çekirdek yaklaşımına* göre düzenlenmiş bir içerikte öncelikle ortak konular öğrenciye verilirler. Bu çekirdek konular etrafında öğrencinin öğreneceği konular onun ihtiyacına ve ilgilerine göre farklılaşabilir. *Sorgulama merkezli yaklaşım* daha çok öğrencilerin sorularına ve gereksinimlerine yanıt verme gerekliliğini benimseyen felsefi görüşlerce benimsenmektedir. İçerik düzenlemesi öğrencilerin sorularına göre yapılır. Son olarak, *konu ağı-proje merkezli yaklaşım* içeriğin yönetimini kontrollü şekilde öğrenciye bırakmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere konu ağı gibi bir harita verilir ve belli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir. Konuların içeriğine öğrenciler kendi kendilerine ya da grup halinde karar verirler (Demirel, 2014).

2.6.2.2.4. Öğrenme-öğretme süreci

Öğrenme öğretme süreci program kapsamında belirlenen bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılmasında kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine ve öğrenme etkinliklerine karar verilmesi ile ilgilidir. Sorgulama stratejileri, düz anlatım tekniği, tartışma ve gösterim öğretim yöntem ve tekniklerine örnek olarak verilebilir. Deneyler uygulamak, film izlemek, saha gezileri ise öğrenme etkinlikleri için örnek olabilir (Orstein ve Hunkins, 2009).

Öğretim stratejisi ile hangi öğretim stratejisi ve hangi yöntemler öğrenenlerin hedefleri kazanmasını; diğer bir deyişle öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar sorusuna yanıt aranır.

Öğretim stratejisi ile öğrenenlerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğretim yaşantılarını sağlayacak dış koşullar düzenlenir (Fer, 2009).

Öğrenme ve öğretme süreçleri dersin planlanması ile ilgilidir ve bir öğretmenin öğrenmeye ve öğrenme ortamlarını oluşturmaya ilişkin kişisel felsefesi ve inançları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğrenme ve öğretme süreçleri öğretmenin görüşlerinden en çok etkilenen program ögesidir (Chiarelott, 2006).

Özçelik'e (2010) göre öğretme durumu öğrenme-öğretme sürecindeki etkileşimlerde, öğrenciye göre dış çevre koşullarını oluşturmaktır. Öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde bu çevrenin koşulları ile etkileşir, bu etkileşimin ürünü olarak yeni deneyimler geçirir ve bu deneyimlerinin sonucunda yeni davranışlar kazanır. Öğrenme-öğretme süreci öğretim sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra derste öğrenciye sunulan pekiştiricileri dönüt ve düzeltmeleri, işaretleri, güdüleme stratejileri gibi pek çok değişkeni kapsar. Ayrıca, öğretim sürecinde kullanılacak materyaller, ders kitabı öğrenme-öğretme süreci kapsamında değerlendirilir.

Orstein ve Hunkins (2009) etkili öğrenme ve öğretme süreçlerine karar vermek için kullanılabilecek bazı ölçütler önermiştir. Bu ölçütler şu biçimde sıralanabilir:

- ✓ Eğitim verecek personelin yeterliklerine, okulun olanaklarına ve toplumun beklentilerine uygun olması
- ✓ Öğrenciye içeriği etkili ve kısa şekilde aktarabilmesi
- ✓ Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilmesi
- ✓ Öğrencilerin yeni öğrenme deneyimlerine açık olmalarını ve farklılığa tolerans geliştirebilmelerini desteklemesi
- ✓ Öğrenmeyi ve öğrenmeye devam etmeyi sağlaması
- ✓ Öğrencilerin ilgi alanlarını genişletmesi
- ✓ Öğrencilerin ruhsal, bilişsel, duygusal, devinimsel ve sosyal gelişimini desteklemesi

Sonuç olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde öncelikle öğrenci özelliklerinin dikkate alınması ve öğrencinin süreçten etkili şekilde yararlanmasının desteklenmesi önemlidir. Dikkate alınması gereken diğer değişken ise okulun özellikleri ve öğretmenlerin nitelikleridir. Özçelik'e (2010) göre öğretim durumlarında aranan nitelikler; hedef kitlenin tümünün etkili şekilde öğrenmesini sağlamalıdır. Bunu sağlamak için öğretmenin niteliklerine, öğrencilerin özelliklerine ve eldeki imkânlara uygun yöntem ve teknikler seçilmelidir.

Yukarıda sayılanların dışında öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken öğretim ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Gültekin, 2009, s.73-80):

- ✓ Bireye görelilik (Düzeye uygunluk)

- ✓ Yapararak yaşayarak öğrenme (Etkin katılım)
- ✓ Yakından uzağa
- ✓ Bilinenden bilinmeyene
- ✓ Somuttan soyuta
- ✓ Yaşama yakınlık (Yaşamsallık)
- ✓ Güncellik
- ✓ Açıklık (Nesnellik)
- ✓ Ekonomiklik
- ✓ Diğer yaşantılara görelilik ilkesi

Çalışma kapsamında hazırlanan program tasarımının öğrenme-öğretme süreçleri tasarımının üçüncü aşaması olan öğrenmenin planlanması aşamasında açıklanmıştır. Yukarıda belirtilen ilkeler dışında kullanılan program geliştirme modeli olan UbD modelinin öğrenme ilkeleri öğrenmenin planlanması aşaması tasarlanırken gözönüne alınmıştır.

UbD modeline göre öğrenme-öğretme süreçleri W.H.E.R.E.T.O (W: where, H: hook, E: explore ve experience, R: rethink, rehearse, revise ve refine, E: evaluate, T: taylor, O: organize) ilkeleri gözönüne alınarak seçilmeli ve düzenlenmelidir. Hazırlanan ünite planları bu ilkeler kapsamında öğrencileri ünitenin hedeflerinden haberdar eder, dikkat çekme ve ısındırma etkinliklerini içerir, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir, öğrencilere geri bildirim verir, değerlendirme yapar, öğretimi öğrenen özelliklerine göre farklılaştırır ve öğrenme etkinliklerini mantıklı bir sıralama içinde sunar (Wiggins ve McTighe, 2005). W.H.E.R.E.T.O ilkelerine ilişkin detaylı açıklamalar ve örnekler “Öğretmen odaklı duyuşsal engellere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısına yönelik bulgular” bölümünde verilmiştir.

2.6.2.2.5. Değerlendirme

Değerlendirme işlemi önceden belirlenen hedeflere öğretim yolu ile ne kadar ulaşıldığına karar vermek amacıyla yapılır. Değerlendirmenin hedefler, değerlendirme planı, değerlendirme ölçütü, ölçme aracı, puanlama ve başarıya karar verme üzere altı tane ögesi olduğu söylenebilir. Değerlendirme sürecinde ilk önce hedeflere ulaşmayı sağlayacak bir değerlendirme planı yapılır. Sonra, hedeflere ulaştıracak değerlendirme ölçütleri saptanarak bunlara uygun ölçme aracı geliştirilir ve uygulanır. Daha sonra ölçme aracı puanlanarak sonuçlar alınır ve başarıya karar verilir. Başka bir deyişle, hedeflere ulaşılma derecesi saptanır (Fer, 2009).

Değerlendirme kavramı iki taraflı ele alınması gereken bir kavramdır. İlk olarak değerlendirme öğrenci başarısının değerlendirilmesi yolu ile verilen dersin değerlendirilmesi anlamına gelir. Mesela, öğretmenin doğru öğretim tekniğini kullanıp kullanmadığı, dersin

hedeflerinin ne kadar açık ve net olduğu gibi sorular bu tür değerlendirme ile ilgilidir. Diğer anlamda ise değerlendirme programının etkililiğinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Verilen derse ilişkin öğrenci başarısının değerlendirilmesi programa ilişkin dönüt sağlar (Oliva, 2005).

Program tasarımı sürecinde istenen hedeflere ne derece ulaşıldığını belirlemek için kullanılacak değerlendirme yaklaşımının belirlenmesi gerekmektedir. Test sonuçları, görüşmeler, portfolyo gibi bazı ölçme teknikleri kullanılarak toplanılan verinin yorumlanmasının ardından belirlenen ölçütler gözönüne alarak program tasarımcısının bazı kararlar vermesi gerekir. Verilen kararlar tasarım sürecinin etkililiğini ve verimliliğini gösterecektir (Chiarelott, 2006).

Etkili değerlendirmelerde beklenen sonuçlara ilişkin başarı göstergeleri ile kullanılan ölçme yöntemi arasında uyum olması gerekmektedir. Eğer hedef öğrencilerin temel bilgi ve becerileri öğrenmesi ise kağıt kalem sınavları ya da quizleri etkili ve yeterli değerlendirme yöntemi olacaktır. Ancak, eğer hedef derinlemesine öğrenme ise istenen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığına karar verebilmek için öğrencinin daha karmaşık performansları yerine getirmesi beklenmelidir. Otantik performans görevi derinlemesine öğrenmeyi ölçmek için kullanılabilir etkili bir yöntemdir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Değerlendirme araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Fer (2009) değerlendirme yöntemlerini klasik değerlendirme yöntemleri ve otantik değerlendirme yöntemleri olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Klasik değerlendirme yöntemlerinin aksine otantik değerlendirme özdeğerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi olmak üzere üç grup değerlendirmeden oluşur. Öğrenenin süreçteki başarısı ve süreç sonunda ortaya koyduğu ürün gözönüne alınarak değerlendirme yapılır. Sadece bireysel şekilde değil, grup şeklinde de öğrencinin performansı değerlendirilebilir ve öğrenme, değerlendirme süreçleri birbiri ile iç içedir. Öğrenme süreci, değerlendirmeden bağımsız değildir. Bununla birlikte, farklı bir sınıflama da tanılayıcı (tanımlayıcı), biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme biçimindedir (Selvi ve diğerleri, 2016; Demirel, 2014; Orstein ve Hunkins, 2009; Chiarelott, 2006; Wiggins ve McTighe, 2005).

Tanılayıcı değerlendirme iki amaca hizmet etmektedir. Öncelikle öğrencilerin programın gerektirdiği ön koşul bilgi ve becerilere ne kadar sahip olduklarını belirlemek için yapılır. Ayrıca, programın öncesinde öğrencilerin bilgi ve beceri seviyesini ölçmek ve ölçüm sonuçlarına göre öğrencileri farklı kategorilere yerleştirmek için de tanılayıcı değerlendirme kullanılır.

Oliva (2005) tanılayıcı değerlendirmeyi “ön değerlendirme” olarak adlandırmıştır. Ön değerlendirme testleri giriş davranışı testleri ve önölçüte dayalı test olmak üzere ikiye ayrılır.

Giriş davranış testleri öğretim öncesinde önemli olarak değerlendirilen bilgi ve becerileri ölçmek için yapılır. Başka bir deyişle, bu testler öğrencilerin yeni öğretim için gereken önkoşul öğrenmelere ne derecede sahip olduklarını belirlemek için yapılır. Önkritere dayalı testler ise öğrencilerin başarısını bir biri ile karşılaştırmakla kalmayıp önceden belirlenen kazanımları ne kadar edindiklerini belirlemek için yapılır. Yani, bu tür değerlendirme öğrenilecek konuyu öğrencilerin ne kadar bildiklerini ölçmek için yapılır.

Biçimlendirici değerlendirme öğretim sürecinde kullanılan ölçme yöntemleri ile ilgilidir. Öğretim süresince kullanılan formal ve informal değerlendirme türleri biçimlendirici değerlendirme kapsamında değerlendirilir. Her ünite sonunda yapılan ilerleme testleri biçimlendirici değerlendirmeye örnek olarak verilebilirler. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı öğrencinin toptan değerlendirme ile karşı karşıya kalmadan önce öğrenme sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik önlemlerin alınmasıdır (Demirel, 2014; Orstein ve Hunkins,2009; Chiarelott, 2006).

Özetleyici değerlendirme öğretimin sonunda öğrencinin öncesinde yapılan öğretime ilişkin kazanımlarını belirlemek için yapılır. Ünite ya da kurs sonunda yapılan yazılı sınav özetleyici değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Özellikle psikomotor ya da duyuşsal alana ilişkin kazanımları ölçmek için yazılı sınav yerine öğrencinin öğrenilen beceriyi göstermesi istenebilir (Oliva, 2005; Wiggins ve McTighe; 2005).

Program tasarımı sürecinde savunulabilir bir değerlendirme planı oluşturabilmek için hem klasik hem de otantik değerlendirme türlerinden uygun olanı seçebilmek ve tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme süreçlerinden yararlanmak önemlidir (Chiarelott, 2006).

Benzer şekilde, Wiggins ve McTighe'e (2005) göre değerlendirme öğretim sonunda yapılan tek seferlik bir eylem değil sürece yayılmış bir anı kitabı gibidir ve öğretim sürecinde aşağıda Şekil 2.11'de verilen değerlendirme türlerinden uygun şekilde faydalanmak gerekmektedir.

-----	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*
Anlamayı ölçen informal kontroller	Gözlemler Diyaloglar	Testler quizler	Akademik promtlar	Performans Görevleri

Şekil 2.11. Değerlendirme doğrusu

(Wiggins ve McTighe (2005). Understanding by design framework. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. kitabından uyarlanmıştır)

Şekil 2.11’de görüldüğü gibi öğretim sürecinde en informal ve basit düzeydeki değerlendirmelerden başlayarak en karmaşık ve formal türdeki değerlendirmelere kadar farklı türdeki değerlendirmelerin kullanılması gerekmektedir. Çalışma kapsamında hazırlanan program tasarımının değerlendirme yaklaşımına karar verilirken hem klasik ve otantik değerlendirme türlerinden hem de tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme süreçlerinden yararlanılmıştır.

2.7. Hizmet İçi Eğitim Özellikleri ve Kapsamı

Hizmet içi eğitim bireyin herhangi bir kurumda çalışmaya başlaması ile başlayıp emekli olana kadar devam eden mesleki gelişim etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış veya çalışmakta olan kişilere, görevleriyle ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere verilen planlı eğitim etkinlikleri hizmet içi eğitim olarak tanımlanır (Taymaz, 1981).

Hizmet içi eğitim bir memura ya da işçiye işiyle ilgili becerilerin kazandırılması amacıyla ve memur ya da işçinin davranışlarını olumlu yönde etkilemek için hizmet süresince verilen zorunlu ya da gönüllü eğitim etkinlikleridir (Hüseyin, 2000).

Bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim toplumun özelliklerinde hızlı değişimlere ve dönüşümlere yol açmıştır. Dünyada kendini güncel tutabilmek için yaşam boyu öğrenen olmak her bireyin niteliklerini koruyabilmesi ve sürdürebilmesi için gerekli hale gelmiştir. Çalışan bireylere sağlanan hizmet içi eğitim etkinlikleri çağın yeniliklerini mesleğe yansıtabilmek ve mesleki açıdan başarıyı yakalayabilmek açısından önem arz etmektedir. Kendisini her an hazır tutması, güncel öğretim yaklaşımlarını izleyerek kendini geliştirmesi gereken mesleklerden biri de öğretmenliktir (Taylor ve diğerleri, 2011). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de hizmet içi eğitim öğretmen niteliklerini ve eğitim etkinliklerini iyileştirmek için gereklidir.

Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi alanyazında; personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE) mesleki gelişimi, “öğretmenin tanımlanmış gereksinimleri üzerinde temellendirilmiş, öğretimin geliştirilmesiyle sonuçlanan ve öğrenci başarısı ile performans çıktılarında artış sağlayan geniş kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemik öğrenme deneyimleri” şeklinde tanımlamıştır (İlğan, 2013)

Yüksek nitelikli hizmet içi eğitim olanakları eğitimi iyileştirmenin ön şartlarından biridir. Günümüzde eğitim otoritelerinin kabul ettiği gibi bir okulda eğitim gören öğrenciler o okulda görev yapan öğretmenler ya da idarecilerden daha iyi olamazlar. Başka bir deyişle, bir okulun öğrencileri o okulun öğretmenleri ya da idarecileri kadardır. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim programları içerik ve format olarak farklılık gösterebilir de hepsinin ortak amacı okul çalışanlarının mesleki inançlarını, anlayışlarını ve uygulamalarını belirli bir amaç yönünde değiştirmek ve geliştirmektir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin öğrenmeleri iyileştirilebilir. Bu kapsamda hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, tutum ve inanışları, bunun sonucu olarak da, öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek için harcanan sistematik çabaları olarak tanımlanabilir (Guskey, 2002).

Hizmet içi eğitim etkinlikleri öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden biridir ve temel amacı öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmelerini sağlamaktır. Bu nedenle hizmet içi eğitim etkinliklerinin temel amacının öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek olduğu söylenebilir. Özer (2008) öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin amacını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- ✓ Öğretmenlerin eğitim anlayışlarını yenilemek ve zenginleştirmek
- ✓ Öğretmenlerin öğretim yöntemleri ile teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmek
- ✓ Öğretmenlerin alan bilgilerini arttırmak ve zenginleştirmek
- ✓ Öğretmenlerin mesleki zenginlik ve doyumlarını arttırmak
- ✓ Öğretmenlerin mesleklerinde yükselmelerine yardım etmek
- ✓ Öğretmenlerin çalıştıkları okulun gelişimine katkıda bulunabilmelerini desteklemek

Eğitimcilere verilen hizmet içi eğitimin etkili olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için bazı koşulları karşılaması gerekmektedir. İlerleyen bölümde etkili bir hizmet içi eğitimin özellikleri tanımlanmaya çalışılmıştır.

2.7.1. Etkili bir hizmet içi eğitimin özellikleri

Hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için iki esası karşılaması gerekmektedir. Öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarına katılmaya güdüleyen etkenler ve öğretmenlerin program sonrasındaki gelişiminin izlenmesi gözardı edildiğinde hizmet içi eğitim programları istenen etkiyi yaratmada başarısız olabilmektedir (Guskey, 2002).

Bunun dışında, Türkiye’de farklı okullarda görev yapan öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programlarının yetersiz kalması aşağıdaki sebeplerle açıklanmıştır (İlğan, 2013; Bümen, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

- ✓ Mesleki gelişim programlarının genelde yetersiz, niteliksiz ve öğretmenlerin sorunlarından uzak olması
- ✓ Mesleki gelişim programlarının genelde kalabalık halde, uygunsuz fiziki şartlarda ve alanında uzman olmayan eğitimcilerle gerçekleştirilmesi
- ✓ Programların kısa sürede yapılması (en fazla bir hafta) ve süreklilik göstermemesi
- ✓ Kurumlarda mesleki gelişimi destekleyici etkenlerin bulunmaması
- ✓ Genelde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duymaması.

Benzer şekilde başka bir çalışmada (Öztaşkın, 2010) hizmet içi eğitimleri yetersiz kılan sorunlar fiziksel ortam yetersizlikleri, kalabalık sınıflar, sürekli aynı konular hakkında eğitim verilmesi, eğitimcilerin alanında yetersiz olması şeklinde belirtilmiştir.

Hizmet içi eğitimleri etkisiz ve yeteriz kılan sebepler gözönüne alınarak eğitimciler için hazırlanan hizmet içi eğitimlerin verimliliğinin artırılması için bazı önlemlerin alınması gerekmektedir.

Etkili eğitimin ilk özelliği eğitimcileri eğitime katılmaya güdüleyen etkenleri gözönüne almasıdır. Eğitimcileri hizmet içi eğitim almaya iten en önemli etkenlerin eğitimcilerin mesleki büyüme isteği, öğrencileri belirlenen öğrenme çıktılarında ulaştırmada başarılı olma isteği, daha fazla iş duyumu sağlama isteği ve iyileştirme isteği olduğu söylenebilir. Bunların dışında eğitimciler faydacı bir bakış açısı ile kuramsal bilgi sağlayan hizmet içi programlarından ziyade uygulamaya dönük, yani sınıf içi uygulamalarına yönelik pratik bilgiler veren hizmet içi eğitim programlarına katılmaya daha çok istekli olmaktadır. Etkili bir hizmet içi eğitimin diğer bir özelliği ise eğitimcide beklenen değişimin ve gelişimin izlenmesidir. Başka bir deyişle, eğitimin dönüt ve değerlendirme süreçlerini içermesi gerekmektedir (Guskey, 2002).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim olanakları, sorunlar, beklentiler ile ilgili görüşlerini araştırmak amacı ile Erzurum ilinde 20 okulda görev yapan toplam 200 ilköğretim öğretmeni ile yapılan bir çalışmada öğretmenler daha çok materyal geliştirme, alana özgü

yöntem ve metot ile ilgili yani mesleki gelişim ile ilgili eğitimlere gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Kişisel gelişimle ilgili ise küreselleşme, güncel olaylar, demokratik davranışlar, yabancı dil öğretimi ile ilgili konular öğretmenlerin almak istedikleri eğitimler arasındadır (Öztaşkın, 2010).

Türkiye’de yapılan bir başka çalışmada hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması için verilen öneriler şu şekildedir (Arıbaş ve Göktaş, 2014):

- ✓ Alan uzmanı kişilerce verilmesi
- ✓ Uygulamalı eğitimle verilmeli
- ✓ Eğitimin katılımcılardan alınan görüşler sonrasında hedef grubun ihtiyacına göre belirlenmeli
- ✓ Eğitimler zorunlu değil, isteğe bağlı olmalıdır.

Sparks ve Loucks-Horsley’e (1989) göre etkili mesleki gelişimin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Okul ortamlarında ve tüm okul bileşenlerini kapsayan programların düzenlenmesi
- ✓ Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte, okuldaki tüm etkinliklerde planlayıcı ve birbirlerine yardımcı konumunda olması
- ✓ Farklılaştırılmış eğitim imkânlarıyla bireysel öğretime odaklanılması
- ✓ Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirleme ve etkinlikler seçmede aktif rol alması
- ✓ Eğitimlerde; sunuma, denetimli denemeler ve geri bildirimlere dikkat çekilerek çalışmaların somutlaştırılması ve zamana yayılması
- ✓ Talep durumunda sürekli yardım ve destek sağlanması

Garet ve arkadaşları (2001) yüksek nitelikli mesleki gelişimin özelliklerini altı başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar aşağıda açıklanmıştır:

1-Hizmet içi eğitimin yapısı: Hizmet içi eğitimler genelde konferans ve atölye (workshop) şeklinde düzenlenmektedir. Ancak bu geleneksel yöntemlerle düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri sınıf içi uygulamalarda beklenen değişikliği yaratabilme açısından eleştirilmektedir. Bu nedenle reform tarzı hizmet içi eğitim programları daha etkili sonuçlar yaratabilmektedir. Akran gözlemi, danışmanlık uygulamaları gibi sınıf içi uygulamaları hizmet içi eğitim ile birleştirebilen programlar daha etkili olmaktadır.

2-Hizmet içi eğitimin süresi: Kısa süreli eğitimler yerine uzun süreli eğitimler içeriğin daha derinlemesine tartışılması ve içselleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca uzun süreli etkinlikler eğitimcilere öğrenilenleri sınıflarında deneme ve dönüt alma imkânı sağlar.

3-İşbirlikçi katılım: Aynı konu alanından, kurumdan, seviyeden eğitimcilere yönelik düzenlenen eğitimlerde aynı gruptan öğretmenler ortak sorunlara ve kavramlara sahip

olacağından, eğitim boyunca bu sorunlara ve kavramlara ilişkin paylaşım ve tartışma yapma fırsatı bulabileceklerdir.

4-İçeriğe ve öğrenci öğrenme içeriğine odaklanma: Eğitimcilere verilen eğitimler alana ilişkin öğretim metotları, öğretilen konu alanına ilişkin kuramsal bilgi, genel öğretim teknikleri ve pedagoji bilgisi gibi farklı başlıklarda toplanmaktadır. Ancak, programın içeriğine karar verilirken genel başlıklar yerine eğitimcilerin gereksinimlerine yönelik başlıklar belirlenmelidir. Mesela, meslekte yeni olan bir eğitimci kendi konu alanına ilişkin belirli konuları öğretmede kullanılan yöntem ve tekniklere daha çok gereksinim duyabilir. Ya da öğrencilerin nasıl öğrendiğine ilişkin eğitimler eğitimcilerin sınıf içi uygulamalarını değiştirmede daha etkili olabilir.

5-Aktif öğrenme etkinlikleri: Sınıf içi etkinlikleri planlama, gözlem yapma, yazılı bir ürün üretme, sunum yapma, öğrenci fikirlerini gözden geçirme gibi öğretmenlerin aktif katılımını gerektiren hizmet içi eğitimler daha etkili olmaktadır.

6-Kurum, eyalet ya da ulusal hedeflerle uyumlu olan hizmet içi eğitimler daha verimli olmaktadır.

Çalışma kapsamında hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısının Garet ve arkadaşları (2001) tarafından belirtilen etkili hizmet içi eğitimin özellikleri gözönüne alınarak oluşturulduğu söylenebilir. Hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısı uzun süreli (bir aylık) bir eğitim olarak planlanmıştır. Ayrıca, hazırlanan hizmet içi eğitim tasarısı geleneksel hizmet içi eğitim programlarının aksine sınıf içi gözlem, ürün tasarlama gibi öğretim elemanlarını aktif kılan yöntemler kullanılarak uygulanacağı için reform tarzı hizmet içi eğitim programı yapısına sahiptir. Bunun dışında, hizmet içi eğitim programı tasarısının hedef kitlesi ESOGÜ Yabancı Diller bölümünde görev yapan öğretim elemanları olarak belirlenmiş ve öğretim elemanlarının gereksinimleri doğrultusunda eğitimin içeriğine karar verilmiştir. Tüm sayılan nedenlerden dolayı hazırlanan hizmet içi eğitim tasarısı etkili bir hizmet içi eğitimin özelliklerini karşılamaktadır.

Hizmet içi eğitim programı tasarısı eğitim programı tasarısında kullanılan basamaklar takip edilerek yapılabilir. Ancak, eğitim programı ile karşılaştırıldığında hizmet içi eğitim programı tasarısının daha esnek bir yapısının olduğu ifade edilebilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazında İngilizce öğretiminde duyuşsal alana yönelik yapılan ilk çalışmalar alanla ilgili değişkenleri belirlemeye ve tanımlamaya yönelik olmuştur. Ancak, son yıllarda bu alanda nitel ya da karma desenli araştırmaların daha çok yoğunluk kazandığı görülmektedir (Dörnyei

(a), 2001; Lamb, 2007; Busse ve Walter, 2013; Guilloteaux ve Dörnyei, 2008). Bu bölümde duyuşsal alan kapsamında gerçekleştirilmiş kimi çalışmalara yer verilmiştir.

Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyen kaynakları bulmayı ve güdülenme düzeyindeki azalma derecesini ölçen bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma Aygün (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hazırlık Programında bulunan öğrencilerden alınan kompozisyonlar kullanılmıştır ve ölçeğin doğrulaması 206 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek Türkiye’de farklı hazırlık okullarında okumakta olan 1105 öğrenciye uygulanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dil yeterlik düzeyi öğrencilerin güdülenme seviyesindeki azalmaya neden olan önemli bir etmendur ve üniversite türü ile geçmiş deneyimler ve hazırlık okulu programı kaynaklı güdülenme seviyesindeki azalma arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Öğrencilerin ikinci dil öğrenmesi üzerinde beş duyuşsal değişkenin (güdülenme, tutum, kaygı, özgüven ve özyeterlilik) birlikte ve ayrı ayrı etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma Arabai ve Moskovsky (2016) tarafından yapılmıştır. Suudi Arabistan’da üniversite düzeyinde yapılan çalışmanın verileri üç ay ara ile öğrencilere verilen anket ve dil yeterlilik testi ile toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasına 274 öğrenci katılırken ikinci aşamasına 252 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, beş duyuşsal değişkenin birlikte öğrenci başarısı üzerinde %85-90 arasında etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrı ayrı bakıldığında ise, her değişkenin belirli oranlarda öğrenme üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Ancak, güdülenme diğer duyuşsal değişkenlere göre öğrencilerin öğrenme sürecini daha çok etkilemektedir.

Öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik güdülenme düzeylerini üniversite seviyesinde araştıran bir çalışmada (Mehdiyev ve diğerleri, 2016) öğrencilerin derse karşı güdülenme seviyeleri ve öğrencileri güdüleyen etmenlerin araştırılması amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerden ve sınıf seviyelerinden yabancı dil dersi alan 220 öğrencidir. Araştırmanın verileri yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin derse yönelik orta seviyede güdülenme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Güdülenme düzeyine etki eden etmenler bireysel kaynaklı, öğretmen ve okul kaynaklı ve devlet politikası kaynaklı olmak üzere üç başlık altında özetlenmiştir. Öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkileyen başlıca etmenler mesleki kaygılar ve kişisel gelişim olarak bulunmuşken, olumsuz etkileyen faktörler ilgi duymama, öğrenme zorluğu ve pratik eksikliğidir.

Kaygı düzeyi ile ilgili bir çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyet, genel not ortalaması ve öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi ve öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Abant Baysal Üniversitesi İngilizce bölümünde okuyan 90 öğrenci ile yapılan çalışmada *Horwitz's Foreign Language Classroom Anxiety Scale* kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları yabancı dil öğreniminde cinsiyet, not ortalaması ve sınıf düzeyinin öğrencilerin kaygı düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler karşılaştırıldıklarında kız öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca not ortalaması ve sınıf düzeyi ile öğrencilerin kaygı düzeyi arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kaygı düzeyini düşürmeye yönelik drama tekniğinin sınıfta kullanılması ve güvenli sınıf ortamının oluşturulması verilen tavsiyeler arasındadır (Cöbek ve diğerleri, 2016).

Kalıpçı (2015) gerçekleştirdiği çalışmada drama tekniğinin öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal duyuşsal filtre üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışma Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde bulunan 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda dersler bir yıl boyunca drama tekniği kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin derse karşı tutumları ve güdülenmeleri tutum ve motivasyonunu ölçmek için Gardner (1985) tarafından geliştirilen Tutum/Motivasyon Test Ölçeği (English Attitude/Motivation Test Battery), öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek için ise Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Dersi Kaygı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) kullanılmıştır. Her iki ölçek de dönemin başında ve sonunda olmak üzere iki sefer uygulanmıştır. Bunun dışında dönem boyunca öğrencilerin başarısını ölçmek için kullanılan başarı testleri, sınıf içi gözlemler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin araştırma süresi sonunda kaygı düzeylerinde bir azalma yaşadıkları ve araştırma süresince, güdülenme ve ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Kalıpçı, 2015).

Yabancı dil öğretiminde kaygı düzeyi ile ilgili bir alanyazın derleme çalışmasında yabancı dil öğreniminde yüksek kaygı düzeyinin sebeplerinin açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmaya göre öğrencilerin güdülenme düzeyi, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin inançları, öğrencilerin kişilik özellikleri, öğretmenin öğrenciler ile etkileşim biçimi, öğrencilerin eski öğrenme deneyimleri ve bilgi düzeyleri, derste kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyi ile yakından ilişkilidir. Ayrıca, daha önce yapılmış

çalışmaların sonuçları yabancı dil becerileri ile kaygı düzeyi arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu ve yabancı dil öğrenme ortamında öğrencinin güvende hissetmesinin öğrencinin kaygı düzeyini düşürebilmek açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Son olarak, portfolyo kullanımının ve işbirlikçi yöntemlerin öğrencinin kaygı düzeyini azaltmak açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Hamamcı ve Hamamcı, 2015).

Yabancı dil öğreniminde kaygı düzeyine ilişkin yapılmış bir çalışmada lise öğrencilerinde yabancı dil kaygısına neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmanın verileri Niğde ilinde farklı türdeki okullardan 24 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Sonuç olarak, yabancı dil derslerinde kullanılan yöntem ve teknikleri, konuşma ve dinleme etkinlikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, sınavlar ve öğretmen davranışlarının öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısına neden olduğu görülmüştür (Baş, 2014).

Tutum ile ilgili olarak, polis meslek yüksekokulunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları sınıf düzeyi, lise türü, İngilizce öğrenme amacı, öğretim sürecinde kullanılan yöntem, öğrencinin ilk İngilizce öğretmeni ve bilgisayar becerileri değişkenleri açısından incelenmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışma kapsamında 787 öğrenciye İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin sınıf düzeyi, lise türü, İngilizceyi öğrenme amaçları, öğrenme yöntemi ve bilgisayar becerileri ile öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Semerci, 2013).

Busse ve Walter, (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada Birleşik Krallık'ta iki farklı ülkede yabancı dil olarak Almanca öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin içsel güdülenmelerindeki değişimin ve öğrencilerin bir yıl içinde derste verilen ödevlere karşı geliştirdikleri öz yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmanın verileri öğrencilere uygulanan güdülenme ölçeği ve ardıl görüşmeler ile toplanmıştır. Dönemin başında, ortasında ve sonunda katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin güdülenme düzeyinin dönem ortasında düştüğü, dönem başında ve sonunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme ortamı ile ilgili etmenlerin öğrenci güdülenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada özellikle derste uygulanan etkinlikler ve öğretmenden kaynaklı sorunların öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişkileri destekleyen ya da iletişim engeli oluşturan öğretmen davranışlarını tanımlamayı amaçlayan bir çalışma (McHugh ve diğerleri,

2013) Amerika’da üç eyalette eğitimini tamamlamış ya da bırakmış kişilerle yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri yolu ile verilerin toplandığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleyen öğretmen özellikleri ulaşılabilir ve iletişim kurulabilir olma ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin sınırlarını koruyabilme şeklinde tanımlanırken; öğretmen-öğrenci iletişimini engelleyen üç öğretmen davranışı öğretmenin öğrenciyi önemsememesi ve onunla ilgilenmemesi, öğretmenin öğrencileri değerlendirirken genellemelerde (tembel, umursamaz...gibi) bulunması ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin sınırlarını koruyamaması olarak tanımlanmıştır.

Türkiye’de lise seviyesinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ve öğrencilerin güdülenme tiplerinin araştırılması amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada güdülenme tipi içsel ve dışsal güdülenme olarak ele alınmıştır. Çalışma kapsamında Bartın ilindeki 18 resmi ortaöğretim kurumuna devam eden 323 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda kız öğrencilerin güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin derse yönelik güdülenme düzeylerini etkileyen diğer bir değişken öğrencilerin okul türüdür. Öğrencilerin derse karşı yeterince güdülenmiş oldukları görülmüştür. Ancak, öğrenciler araçsal güdülenme tipine sahiptir (Yılmaz, 2012).

Kaygı düzeyi ile ilgili diğer bir çalışmada durumluluk-sürekli kaygı, yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı olmak üzere üç farklı kaygı türünün birbiri ile ilişkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmada üç kaygı türüne yönelik üç farklı envanter kullanılmıştır ve çalışma Erciyes üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan 435 tane B1 kuru öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmanın sonunda yabancı dil öğrenimi ile ilişkili olan bu üç kaygı türünün birbiri ile yüksek seviyede ilişkili olduğu bulunmuştur (Önem, 2010).

Baker (2009) tarafından yapılan bir çalışmada umut veren 5 öğretmen özelliğinin tanımlanması amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada bir dönem ödevi kapsamında yedi tane aday öğretmen tarafından yapılan yansıtımlar analiz edilmiştir. Sonuçlara göre umut veren yani etkili öğretmenler öğrencilerinin başarılı olacağına inanırlar ve bu inançlarını öğrencileri ile paylaşırlar, öğrencileri ile olumlu ilişki geliştirme çabası içindedirler, derste sürekli aynı şeyleri yapmaya devam etmek yerine öğrencilerin başarısını artıracak yeni yollar ve yaklaşımlar denerler ve sonuçları değerlendirirler. Olumlu pekiştirme ve cesaretlendirme sözcükleri kullanırlar. Bu yolla, öğrenme sürecinde öğrencilerin özgüvenlerini ve umutlarını arttırırlar.

Öğrencilerin kaygı düzeyini betimlemeyi amaçlayan bir başka çalışma Genç (2009) tarafından yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmaya İnönü Üniversitesinde hazırlık

programında öğrenim gören 168 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 112'si İngilizce dersini zorunlu olarak alırken, 56 öğrenci İngilizce dersini seçmeli olarak almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır ve öğrencilerin İngilizce dersi ile ilişkili kaygı düzeyleri cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet ve yaş öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemede önemli bir değişken olarak görülmezken, İngilizceyi öğrencilerin zorunlu ya da seçmeli olarak almaları, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini belirleme açısından önemli görülmüştür. İngilizceyi zorunlu okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

İngilizce öğreniminde kaygı düzeyi ile ilgili yapılmış çalışmaların incelendiği bir derleme çalışmasında, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilişkin kaygıları, kaygılarının nedenleri, kaygı türleri, kaygının etkileri ve kaygı ile baş etme yolları açısından incelenmiştir. Çalışmada kaygı türleri durum kaynaklı kaygı, sürekli kaygı ve olay kaynaklı kaygı olarak sınıflandırılmıştır. Sürekli kaygı bireyin kişilik özellikleri ile ilgilidir. Durum kaynaklı kaygı belirli bir duruma karşı duyulan kaygı olarak açıklanmıştır. Olay kaynaklı kaygı ise farklı olaylar karşısında yaşanan kaygıdır. Yabancı dil kaygısı ise sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve iletişim kaygısı ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerde yabancı dil kaygısına neden olan faktörler öğrencinin yeterlilik düzeyi, sınavlar, dersin zorluğu, yetenek ve kültürel farklılıklar şeklinde sıralanmıştır. Kaygıların etkileri ile ilgili olarak, yabancı dil öğrenmede kaygının bazen olumlu bazen olumsuz etki yaratabileceği belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda yüksek kaygı ile başarı arasında olumsuz bir ilişki bulunurken, bazı çalışmalarda düşük seviyedeki kaygı düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkide bulunduğu belirtilmiştir. Son olarak, kaygı ile baş etme yolları önerilmiştir. Güvenli sınıf ortamının oluşturulması, grup çalışmaları ve kaygı ile baş etme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi öneriler arasındadır (Aydın ve Zengin, 2008).

Guilloteaux ve Dörnyei (2008) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde güdülenme düzeyini yükseltebilmek için öğretmenlerin kullanabileceği bir dizi güdülenme stratejileri önerilmiş ve öğretmenlerin kullandıkları güdüleme tekniklerinin öğrencilerin güdülenme seviyesi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmada öğrencilerin güdülenme seviyeleri öğrencilerin sınıfta etkinlikleri takip etme süreleri, etkinliklere katıldıkları zaman ve gönüllü olarak etkinliklere katılımları ile ölçülmüştür. Çalışmaya 40 sınıf (1300 öğrenci) ve 27 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin güdülenme seviyeleri ile öğrencilerin güdülenme seviyeleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin güdülenme seviyesinin öğrencilerin derse

yaklaşımını doğrudan etkilediği, öğrencilerin genel olarak derse karşı yaklaşımlarının derste verilen etkinliklere yaklaşımını etkilediği ve öğretmenlerin kullandığı güdüleme tekniklerinin öğrencilerin sınıftaki etkinliklere karşı anlık yaklaşımlarını ve genel olarak bütün etkinliklere yaklaşımlarını etkilediği görülmüştür.

İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörleri, İngilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin bu güdüleme stratejilerine ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan bir çalışma Sarıyer (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmanın diğer amaçları öğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin bu stratejileri kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin kıdem yılları ile güdüleme stratejilerini kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmaya Denizli ilinde 6 anadolu lisesinde bulunan 648 öğrenci ve 38 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen olumsuz faktörler, öğretmenlerin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıkları ve öğrencilerin güdüleme stratejilerine ilişkin görüşleri adlı 3 anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin güdülenmeleri daha çok dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin oldukça etkili bulduğu bazı güdüleme stratejilerini derslerde yeterli sıklıkta uygulamamaktadır ve öğretmenlerin kıdem yılları kullanılan güdülenme stratejilerinin farklılaşmasına neden olmamaktadır. Son olarak, araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin güdülenme düzeyini olumsuz etkileyen öğretmen davranışları şu biçimdedir: derste yapılan etkinliklerin gerçek hayatla ilişkisinin kurulmaması, öğrencinin çabasının göz ardı edilmesi, sınıfta disiplin, problemlerinin ve gürültünün olması, sınıfta sadece ders kitabı kullanılması, teknoloji kullanılmaması/yetersiz teknoloji kullanımı, öğrenci tercihlerinin önemsenmemesi, ezberci dil bilgisi odaklı öğretim teknikleri, öğretmenin dış görünüşü, sınavlarda öğrenci seviyesinin üzerinde soruların sorulması (Sarıyer, 2008).

Öğrencilerin güdülenme düzeyindeki değişimi incelemeyi amaçlayan bir çalışma Lamb, (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışmada formal öğrenme sürecindeki öğrencilerin güdülenme seviyesindeki değişimleri etkileyen psikolojik, sosyal ve araçsal faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışma Hindistan'da yabancı dil öğrenen 40 kişilik bir grup öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında dönem başında, ortasında ve sonunda öğrencilerle ölçek çalışması yapılmıştır. İlk uygulama sonucuna göre seçilen 12 öğrenci (7 yüksek seviyede güdülenmiş ve 5 düşük seviyede güdülenmiş öğrenciler) ile araştırma boyunca 3 kere görüşme yapılmış ve öğrenciler iki kere sınıfta gözlemlenmişlerdir. Anket sonuçları öğrencilerin kendi başarı düzeylerinden memnun

olmadıklarını ama süreç sonunda başaracaklarına inandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin başta daha olumlu olan tutumlarının dönem sonunda olumsuz tutuma doğru kaydığı görülmüştür. Son olarak, öğrencilerin içsel güdülenmeden çok dışsal güdülenmeye sahip oldukları belirlenmiştir. Görüşme sonuçlarına göre ise öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniğin öğrencilerin güdülenmesini olumsuz etkilediği ve görüşmeler boyunca öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Ancak, görüşmelerde bütün öğrenciler İngilizce öğrenmenin gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin güdülenme seviyeleri daha durağanken, sınıf ortamı ile ilgili faktörlerin daha değişken olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacı ile yapılmış bir tarama çalışması Gaziantep ilinde 26 farklı ortaöğretim kurumundan 414 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada cinsiyet ve annelerin eğitim durumunun öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri tutumda etkili olduğu görülmüştür. Ancak, sınıf seviyesi, babaların eğitim durumları ve meslekleri, annelerin meslekleri ve gelir durumları değişkenlerinin öğrencilerin derse karşı tutumlarının üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Bağçeci, 2004).

Duyuşsal ağırlıklı bir programın öğrencilerin İngilizceye karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bir çalışma Kara, (2004) tarafından yapılmıştır. İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının araştırıldığı çalışma ilköğretim seviyesinde yapılmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı çalışmaya Adıyaman’da bir İlköğretim okulunda 5. sınıfta okuyan 141 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrenciler kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış ve deney grubuna 4 hafta boyunca duyuşsal ağırlıklı program uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Uygulamanın başında ve bitiminde her iki gruba da duyuşsal alan tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum ve beklentiler geliştirdikleri görülmüştür.

Alanyazında duyuşsal engellere ilişkin yapılmış başka çalışmalar da olmasına rağmen bu bölümde duyuşsal engellerle ilgili olan çalışmaların bazılarına yer verilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde duyuşsal alana ilişkin çalışmaların belirli bir duyuşsal değişkene odaklandığı ve tarama modeline yapılmış çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu nedenle özellikle nitel yöntemler ve karma desen yöntemi kullanılarak yapılan ve duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engellerin açığa çıkarılması ve öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitim programı tasarlanması amacıyla karma yöntem araştırmalarından olan sıralı açımlayıcı karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Karma desen araştırmalarından olan sıralı açımlayıcı yöntemde bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel veriler toplanır ve daha sonra araştırmanın nicel verileri toplanır. Verilerin analiz aşaması da verilerin toplanma aşamasında olduğu gibi sıra ile gerçekleştirilir. Araştırmacı ilk aşamada nitel verileri toplar ve analiz eder, daha sonra ise nicel verileri toplar ve analiz eder.

Bu desende öncelikli olan nitel verilerdir. Nicel veriler, nitel verileri çoğaltmak için kullanılır ve verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar her zaman olmasa da çoğunlukla verilerin yorumlanması ve tartışma bölümlerinde birleştirilir (Creswell, 2014). Açımlayıcı yöntemle yapılan çalışmalarda öncelikle nitel yöntemlerle veriler toplanır. Daha sonra bu verilerin analizinden yola çıkılarak nicel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırma kapsamında önce nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılarak hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller ve bu engellerin kaynakları tanımlanmıştır.

Ardından nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama yöntemi kullanılarak nitel çalışmayla elde edilen sonuçlar çoğaltılmış ve yükseköğretim hazırlık programlarında İngilizce öğreten öğretim elemanlarına yönelik “İngilizce öğrenme sürecinde öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller” konulu bir hizmet içi eğitim tasarısı hazırlanmıştır. Şekil 3.1’de araştırmanın deseni kısaca özetlenmiştir.



Şekil 3.1. *Araştırmanın deseni*

Şekil 3.1’de gösterildiği gibi, araştırmanın nitel boyutunda yükseköğretim hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenen öğrencilerin bu süreçte geliştirdikleri duyuşsal engelleri ve bu duyuşsal engellerin kaynaklarını tanımlamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması önemli bir sorun, olay ya da program gibi karmaşık bir olguyu derinlemesine analiz etmeyi ve anlamlandırmayı amaçlar. Durum bir grup öğrenci, sınıf, okul ya da olay gibi bir birimle sınırlandırılmalıdır (Mertens, 2014). Bu çalışma kapsamında yükseköğretim hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenen öğrencilerin süreçte geliştirdikleri duyuşsal engelleri bir durum olarak alınmış ve sınırlandırılan durum alanyazın taraması, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engellere ilişkin elde edilen nitel verilerin çoğaltılması ve desteklenmesi amacıyla “tarama” deseni kullanılmıştır. Tarama modeli bir durumu betimlemek amacı ile yapılır. Bu araştırmalar geniş kitlelerin görüşlerini ya da özelliklerini betimlemeyi amaçlar. Tarama modeli çalışmalarında betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülürler. Belirli bir topluluğa ait tutum, duygu ve düşüncelerin ölçülmesinde bu model kullanılır (Karasar, 2005).

Araştırma kapsamında hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen *İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği* uygulanarak tarama çalışması gerçekleştirilmiş ve araştırmanın ikinci aşaması tamamlanmıştır.

Hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engellerin tanımlanmasının ardından araştırmanın üçüncü aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmanın nitel ve nicel boyutunda elde edilen veriler kullanılarak yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğreten öğretim elemanları için “İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin geliştirdiği

öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere yönelik hizmet içi eğitim programı tasarısı” hazırlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı kapsamında beş araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruları cevaplayabilmek için nitel ve nicel yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan nitel ve nicel çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümlleme yöntemleri Tablo 3.1’de verilerek araştırmanın yöntemi özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma soruları doğrultusunda çalışmada kullanılan veri toplama araçları

Araştırmanın soruları	çalışma grubu	Veri toplama aracı	Veri analizi tekniği
1. Öğretim elemanı görüşlerine göre, ğrencilerin İngilizce ğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller nelerdir?	Öğretim elemanı	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Tüme varımsal analiz
2. Öğrenci görüşlerine göre, ğrencilerin İngilizce ğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller nelerdir?	Öğrenci	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Tüme varımsal analiz
3-Sınıf içi öğrenmelerde ğretim elemanları ve öğrencilerin ortaya koyduğu İngilizce ğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller nelerdir?	Öğretim elemanı ğrenci	Sınıf içi gözlem Formu	İçerik analizi
4-Öğrencilerin İngilizce ğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri ne düzeydedir?	Öğrenci	İngilizce ğrenme sürecine ilişkin ğretmen kaynaklı duyuşsal engeller leği	Betimsel istatistik (ortalama ve standart sapma)
5-Yapılan gereksinim belirleme çalışmalarının doğrultusunda İngilizce ğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerini ortadan kaldırmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim programı tasarısı nasıl olmalıdır?	Öğretim elemanı ğrenci	Alanyazın taraması, Yarı yapılandırılmış görüşme, Sınıf içi gözlem İngilizce ğrenme sürecine ilişkin ğretmen kaynaklı duyuşsal engeller leği	

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında 5 soruya yanıt aranmış ve araştırmanın yöntemine bu beş soru doğrultusunda karar verilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evrenini yükseköğretim düzeyinde İngilizce hazırlık programında İngilizce öğreten öğretim elemanları ve İngilizce öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde, 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yılı güz ve bahar döneminde ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü Hazırlık programında yapılan çalışmalara katılan öğretim elemanları ve öğrenciler oluşturmuştur.

Aşağıda Tablo 3.2’de araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgi verilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırmanın çalışma grubunun sayısına ilişkin bilgi*

	Nitel Boyut			Nicel Boyut	
	Görüşmeler için Öğretim elemanlarının seçimi	Görüşmeler için Öğrencilerin seçimi	Sınıf içi Gözlemler için sınıfların seçimi	Ölçek geliştirme çalışması	Ölçek uygulama
Katılımcı sayısı	20	30	8	292	512

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubu yarı yapılandırılmış görüşmelere, odak grup görüşmelerine ve sınıf içi gözlemlere katılmış öğretim elemanları ve öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı çalışma grupları ayrı başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1.1.1. Nitel çalışma grubu

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için, olasılık örnekleme türlerinden sistematik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin bir türü olan sistematik örneklemede evrenden araştırmaya dâhil edilecek bireyleri çekerken belirli ölçütlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntemle örneklem oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırmanın nitel aşaması için örneklem seçimi üç aşamada gerçekleşmiştir. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmelere ve odak grup görüşmelerine katılacak öğretim elemanlarının seçimi; ardından öğrencilerin seçimi için kullanılacak ölçütlere karar verilmiştir.

Son olarak, gözlem yapılacak sınıfların seçiminde kullanılacak ölçütlere karar verilmiştir. Nitel çalışma grubunu oluşturan öğrenci, öğretim elemanları ve sınıf içi gözlem yapılan sınıflardaki öğretim elemanları ve öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Nitel çalışma grubuna ilişkin bilgi

		Kurlara ve cinsiyete göre dağılım						Toplam
		A1		A2		B1		
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Görüşme	Öğretim elemanı	12	0	3	1	3	1	20
	Öğrenci	9	11	0	4	3	3	30
Sınıf-içi gözlem	Öğretim elemanı	2	0	3	1	1	1	8
	Öğrenci	10	17	18	21	7	11	84

Yarı yapılandırılmış görüşmelere ve odak grup görüşmelerine katılacak öğretim elemanlarının seçilmesinde kullanılan ölçütler şu biçimdedir:

- ✓ Üç farklı İngilizce yeterlilik kurunun hepsinin temsil edilebilmesi (A1, A2, B1)
- ✓ Hem birinci öğretim hem de ikinci öğretim sınıflarında ders yürütüyor olması
- ✓ Çalışmaya katılmaya gönüllü olması

Öğretim elemanları ile yapılmış görüşmelere toplam 20 katılımcı katılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı sürede öğretim elemanlarının 12 tanesi A1 (beginner), dört tanesi B1 (pre-intermediate), 4 tanesi ise A2 (elementary) kurunda ders vermektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının her biri hem birinci öğretim hem de ikinci öğretim sınıflarında öğretim yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencilerin seçiminde öğretim elemanlarıne benzer ölçütler kullanılmıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ve odak grup görüşmelerine katılacak öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan ölçütler şu biçimdedir:

- ✓ Farklı öğretim elemanları tarafından İngilizce öğretiliyor olmak
- ✓ İki farklı cinsiyetin temsil edilmesi
- ✓ Çalışmaya katılmaya gönüllü olması
- ✓ Üç farklı İngilizce yeterlilik kurunun hepsinin temsil edilebilmesi (A1, A2, B1)
- ✓ Hem birinci öğretim hem de ikinci öğretim sınıflarından öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmesi

Öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise toplam 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin 20 tanesi A1 (beginner), dört tanesi A2 (elementary) ve altı tanesi ise B1 (pre-intermediate) kurundandır. Öğrenciler seçilirken öğretim elemanları ile görüşülerek öğrencilerin İngilizcedeki başarı seviyeleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmış ve İngilizcede akademik olarak başarılı ve başarısız öğrenciler ile görüşme yapılması sağlanmıştır. Görüşmelere katılan öğrencilerin dokuz tanesi ikinci öğretim programında öğrenim görürken 21 tane öğrenci birinci öğretim sınıflarında öğrenim görmektedir.

Son olarak, sınıf içi gözlemlerin gerçekleştirileceği sınıflara karar verilmiştir. Sınıf içi gözlemlere dâhil edilecek sınıflara karar verilirken kullanılan ölçütler şu biçimdedir:

- ✓ Üç farklı İngilizce yeterlilik kurunun hepsinin araştırmada temsil edilebilmesi
- ✓ Hem birinci öğretim hem de ikinci öğretim sınıflarının araştırmada temsil edilmesi
- ✓ Çalışmaya katılmaya gönüllü olması
- ✓ Aynı sınıfın farklı öğretim elemanları ile yapılan derslerinin gözlemlenmesi
- ✓ 2016-2017 akademik yılında yapılan görüşmelerde öğrencilerin olumlu ve olumsuz yönde bahsettikleri öğretim elemanlarının derslerinin gözlemlenmesi

Belirtilen ölçütlere göre gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiş ve A1 kurundan 2, B1 kurundan 4 ve A2 kurundan 2 öğretim elemanının dersi gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfların 5 tanesi ikinci öğretim sınıfı iken 3 tanesi birinci öğretim sınıfıdır. Bunun dışında, sınıf-içi gözlemler sırasında 8 sınıfta toplam 84 öğrenci davranışı gözlemlenmiştir.

3.1.1.2. Nicel çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutuna dâhil edilecek çalışma grubunun seçilmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçek geliştirme çalışmasına dâhil edilecek çalışma grubunun seçilmesi ardından ölçeğin uygulanması için kullanılacak çalışma grubunun seçimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği öğrenci grubuna ait veriler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. *Nicel çalışma grubuna ilişkin bilgi*

		Kurlara ve cinsiyete göre dağılım						Toplam
		A1		A2		B1		
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Ölçek geliştirme çalışması ve uygulama	Açıklayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi	54	55	42	68	21	52	292
	Ölçek uygulana	99	137	54	135	31	56	512

Her iki aşamada da olasılıklı örneklem türlerinden kümeleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kümeleme örnekleme, çalışılması düşünülmüş evrende doğal olarak oluşmuş ve kendi içerisinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmaya dâhil edilecek sınıflara karar verilirken ESOGÜ Yabancı Diller Bölümündeki her bir yeterlilik kuru (A1, A2, B1) bir küme olarak kabul edilmiş ve her kümeden gerekli sayıda örnekleme çalışmaya dâhil etme yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunun gerçekleştirilmesi için ilk olarak ölçek geliştirme çalışmasına dâhil edilecek örneklem sayısına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin pilot uygulamasında tercih edilen örneklem büyüklüğünün 100 ve üzerinde olması veya analiz edilecek değişken sayısının en az 5 katı kadar olması gerektiği konusunda kabul bulunmaktadır. (Çokluk ve diğerleri, 2010).

Bu nedenle ölçeğin pilot uygulamasına dâhil edilecek örneklem büyüklüğü en az 285 olarak belirlenmiştir (57*5: 285). Ölçek geliştirme çalışmasının gerçekleştirildiği 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce programında 1087 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 503 tanesi A1, 453 tanesi A2 ve 131 tanesi B1 kurunda bulunmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde A1 kurundan 109, A2 kurundan 110 ve B1 kurundan 73 öğrenci pilot uygulamaya dâhil edilmiştir. Pilot uygulamaya dâhil edilecek sınıflara karar verilirken her biri yeterlilik kurundan öğrencilere ulaşılmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunun gerçekleştirilmesi için ikinci olarak ölçeğin uygulanması için araştırmaya dâhil edilecek örnekleme karar verilmiştir. 2018-2019 akademik yılı güz

döneminde ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce programında A1 kurunda 390, A2 kurunda 363 ve B1 kurunda 107 olmak üzere toplam 860 öğrenci bulunmaktadır.

Bütün öğrencileri çalışmaya dâhil etmek mümkün olmadığından ölçeğin uygulama çalışması için evrenin en az yarısını (en az 430 öğrenci) çalışmaya dâhil etmek amaçlanmıştır. Ölçeğin uygulama çalışması için her kümeden (yeterlilik kuru) örnekleme ulaşılması yoluna gidilmiştir.

Son olarak, ölçek uygulama çalışması toplam 512 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara karar verilirken A1(236), A2 (189) ve B1 (87) kurlarının hepsinin temsil edilmesi ve hem birinci öğretim (195) hem ikinci öğretim (317) sınıflarının araştırmada temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Son olarak, ölçek uygulaması çalışması için çalışmaya dâhil edilen katılımcıların programlara göre dağılımı şu biçimindedir: Elektrik-elektronik mühendisliği 128, bilgisayar mühendisliği 45, mimarlık 62, uluslararası ilişkiler 105, makine mühendisliği 157, İngilizce öğretmenliği 15.

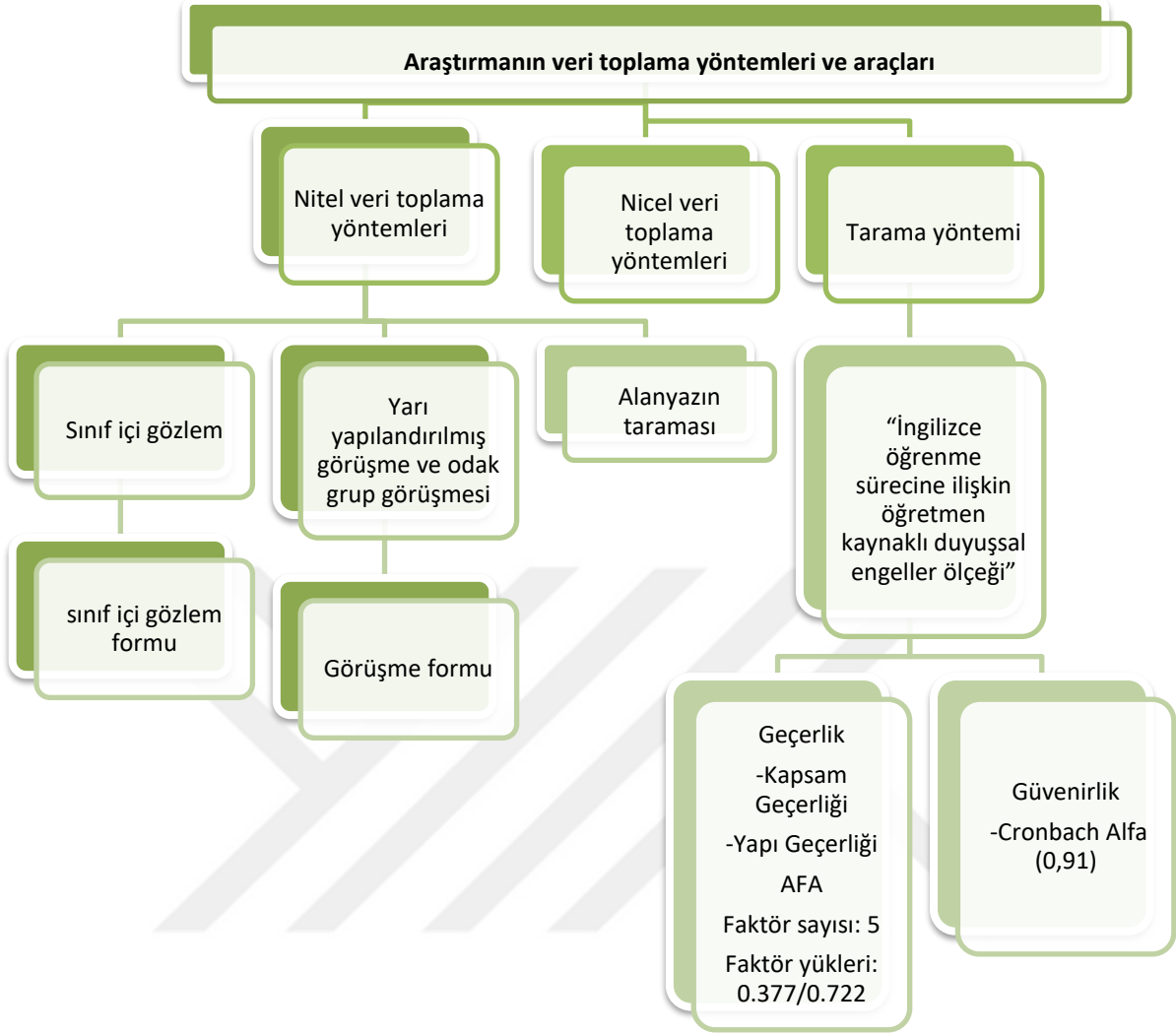
3.1.2. Araştırmanın veri toplama araçları ve uygulama süreci

Karma yöntem kullanılarak tasarlanan bu araştırmanın verileri hem nitel hem de nicel yollarla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri sınıf-içi gözlem, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak görüşmeler ve alanyazın taraması çalışması yoluyla toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş görüşme formları kullanılmıştır ve hem öğretim elemanları hem de öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemlerde ise önceden hazırlanan gözlem formuna araştırmacı tarafından ayrıntılı alan notları tutulmuştur.

Araştırmanın nicel verileri ise araştırmacı tarafından çalışma kapsamında geliştirilen “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği” ile toplanmıştır. Şekil 3.2’de araştırma verilerinin elde edilmesinde faydalanılan veri toplama yöntemlerine ait bilgiler özetlenmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma verilerinin elde edilmesinde faydalanılan veri toplama yöntemleri ve araçları

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve alanyazın çalışması yolu ile toplanırken araştırmanın nicel verileri “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği” ile toplanmıştır.

3.1.2.1. Nitel veri toplama yöntemleri ve araçları

Araştırmanın bu bölümünde, nitel verileri elde etmek amacıyla başvurulmuş nitel veri toplama teknikleri ile ilgili bilgiye yer verilmiştir. Bu kapsamda, alanyazın çalışmasına, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ve çalışmaya dâhil edilen sınıflarda gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlere ilişkin bilgi verilmiştir.

3.1.2.1.1. Alan yazın taraması

Araştırma ilk olarak alanyazın çalışması ile başlamıştır ve gerekli görüldüğü durumlarda araştırma boyunca alanyazın çalışmasına devam edilmiştir. Alan yazın taraması ile araştırmanın tümünü kapsayacak şekilde yazılı kaynaklar taranmış ve araştırma boyunca araştırma sorularının tümünün yanıtlanmasında alan yazın taraması sonuçları yol gösterici olmuştur. Özellikle, araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında geliştirilen “İngilizce öğrenmeye ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği”nin maddelerine karar verilirken ve araştırmanın beşinci sorusu kapsamında öğretim elemanlarına yönelik hazırlanan “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen-kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitim programı tasarısı” hazırlanırken alanyazın taraması çalışmasının sonuçlarından yararlanılmıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve sınıf içi gözlem formunun hazırlanmasında alanyazın taramasının sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taramasının sonuçları çalışmanın giriş bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1.2.1.2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri

Çalışma kapsamında öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca, hem öğretim elemanları hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerde zaman kısıtından dolayı ve katılımcıların müsait olma durumuna göre ikili ve üçlü odak grup görüşmeleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda sorular dikkatlice belirlenir, sıraya konular ve katılımcılara sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Duyuşsal alana yönelik çalışmalarda nitel veri toplama yöntemlerinden yaygın olarak faydalanılmaktadır. Öğrencilerin belirlenmiş bir konuya yönelik öğrenme deneyimlerini ve duygularını anlamlandırmak ve tanımlamak amacıyla yapılan gözlem çalışmaları, informal ya da formal olarak yapılan öğrenci veya öğretmen görüşmeleri ve odak grup görüşmeleri duyuşsal alana yönelik çalışmalarda kullanılabilir. Bu yaklaşımda kısa süreli, ilk elden kaynağa ulaşma yaklaşımları arasında önerilmektedir. (Pierre ve Oughton, 2007).

Ayrıca, Anderson and Bourke (2000) okula ilişkin duyuşsal özelliklerin araştırılması amacıyla kendini rapor etme tekniğinin kullanılmasını önermiştir. Kendini rapor etme tekniği görüşmeler sırasında öğrencilere soruların sorulması ve ilgili cevapların alınması yoluyla uygulanabilir. Bir tür kendini rapor etme tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcılara sorulan açık uçlu sorular yoluyla araştırmacılara konuyla ilgili ayrıntılı veri toplama imkânı sunar (Creswell, 2014).

Benzer şekilde, Buissink-Smith ve diğerkleri (2011) duyuşsal alanı araştıran nitel çalışmalarda kullanılabilcek iki yaklaşım önermiştir. Bunlardan kısa süreli ilk elden kaynaklar verinin doğrudan öğrenciden alınmasıyla sağlanırken, ikinci elden kaynaklar verinin öğrenci dışında başka kaynaklardan alınmasını içerir. Araştırmanın nitel bölümünde hem birincil (öğrenciler) hem de ikincil (öğretim elemanları) veri kaynakları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle öğretim elamanlarının ve öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engellerin neler olduğu açığa çıkarılmıştır. Bu kapsamda ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programında görev yapan öğretim elemanları ve öğrenimine devam eden öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrenciler ile yapılan görüşmeler, sonrasında öğretim elamanları ile yapılan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni, öğrenci görüşmelerinin bahar dönemi bitmeden tamamlanarak öğretim elemanları ile yapılacak görüşmelerin dönemin bitimine bırakılmasıdır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin hazırlık aşamasında ilk olarak öğretim elemanlarına ve öğrencilere yönelik olarak iki farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarında kullanılacak sorulara karar vermek için öncelikle mevcut alanyazında yapılmış çalışmalar incelenmiş ve duyuşsal alanın ve İngilizce öğrenmede duyuşsal engeller kavramının genel bir tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmalar kapsamında duyuşsal alana ilişkin geliştirilmiş ölçekler ve envanterler incelenmiştir.

Ardından, öğretmen ve öğrencilere sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular görüşleri alınmak amacıyla bir eğitim programları ve öğretim alanı uzmanına gösterilmiş ve sorularla ilgili gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formları oluşturulmuştur (EK-5). Hazırlanan görüşme formlarının bir öğrenci ve öğretim elemanı ile pilot çalışması yapılmış ve formlarda işlemeyen sorunun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle hazırlanan formlar görüşmelerde kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin uygulama sürecinde öncelikle öğrenciler ile daha sonra öğretim elemanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ikili veya üçlü gruplarla odak grup görüşmesi şeklinde yapılmıştır ve görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 1 - 1,5 saat sürmüştür.

Öğrenci görüşmeleri tamamlandıktan sonra öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmen görüşmeleri yaklaşık olarak 35 – 80 dk. sürmüştür. Öğretmen görüşmeleri çoğunlukla bire bir görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. 3 tane 2'li odak grup görüşmesi, 1 tane 3'lü odak grup görüşmesi ve 11 tane bire bir görüşme olmak üzere toplam 20 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Öğretim

elemanları ile yapılan görüşmeler için öğretim elemanlarının ofisleri kullanılırken öğrenci görüşmeleri için araştırmayı yapan öğretim elemanının ofisi ya da ESOĞÜ Yabancı Diller bölümü kantini kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 3.5'te öğretim elemanları ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerin zaman ve mekân bilgisi verilmiştir.

Tablo 3.5. *Görüşmelere ilişkin yer ve zaman bilgisi*

KOD	TARİH	SAAT	YER
1	03 Nisan 2017	12:00- 12:49	Kantin
2	03 Nisan 2017	12:00- 12:49	Kantin
3	05 Nisan 2017	15:25- 16:16	Araştırmacı ofisi
4	05 Nisan 2017	15:25- 16:16	Araştırmacı ofisi
5	06 Nisan 2017	14:05- 15:11	Kantin
6	06 Nisan 2017	14:05- 15:11	Kantin
7	07 Nisan 2017	16:01- 16:58	Araştırmacı ofisi
8	07 Nisan 2017	16:01- 16:58	Araştırmacı ofisi
9	11 Nisan 2017	16:14- 17:17	Araştırmacı ofisi
10	11 Nisan 2017	16:14- 17:17	Araştırmacı ofisi
11	12 Nisan 2017	15:08- 16: 51	Kantin
12	12 Nisan 2017	15:08- 16: 51	Kantin
13	13 Nisan 2017	14: 01- 15:01	Kantin
14	13 Nisan 2017	14: 01- 15:01	Kantin
15	17 Nisan 2017	11: 51- 12:40	Kampüs Kahve Dünyası
16	17 Nisan 2017	11: 51- 12:40	Kampüs Kahve Dünyası
17	17 Nisan 2017	11: 51- 12:40	Kampüs Kahve Dünyası
18	18 Nisan 2017	14: 02- 14:59	Kantin
19	18 Nisan 2017	14: 02- 14:59	Kantin
20	18 Nisan 2017	14: 02- 14:59	Kantin
21	20 Nisan 2017	15: 02- 16:18	Kantin
22	20 Nisan 2017	15: 02- 16:18	Kantin
23	20 Nisan 2017	15: 02- 16:18	Kantin
24	24 Nisan 2017	15: 09- 16:20	Araştırmacı ofisi
25	24 Nisan 2017	15: 09- 16:20	Araştırmacı ofisi
26	24 Nisan 2017	15: 09- 16:20	Araştırmacı ofisi
27	25 Nisan 2017	15: 31- 16:47	Kampüs Kahve Dünyası
28	25 Nisan 2017	15: 31- 16:47	Kampüs Kahve Dünyası
29	26 Nisan 2017	11: 51- 13: 07	Kampüs Kahve Dünyası
30	26 Nisan 2017	11: 51- 13: 07	Kampüs Kahve Dünyası

	TARİH	SAAT	YER
1	15 Mayıs 2017	12:05- 12:37	Ofis (B1)
2	16 Mayıs 2017	16: 02- 17:14	Araştırmacı ofisi
3	16 Mayıs 2017	16: 02- 17:14	Araştırmacı ofisi
4	16 Mayıs 2017	12:01- 12:53	Kampüs Kahve Dünyası
5	18 Mayıs 2017	15:07- 15:42	Ofis (F1)
6	22 Mayıs 2017	14: 59- 15: 58	Ofis (G1)
7	23 Mayıs 2017	14:52- 15:42	Ofis (G2)
8	23 Mayıs 2017	12: 08- 12:33	Kampüs Kahve Dünyası
9	24 Mayıs 2017	15:01- 15:43	Ofis (G4)
10	25 Mayıs 2017	15: 20- 15:50	Kampüs Kahve Dünyası
11	26 Mayıs 2017	12:01- 12:28	Kampüs Kahve Dünyası
12	29 Mayıs 2017	15: 07- 16:02	Ofis (MS1)
13	29 Mayıs 2017	15: 07- 16:02	Ofis (MS1)
14	01 Haziran 2017	12: 01- 12:38	Ofis (N1)
15	01 Haziran 2017	15:11- 15: 48	Ofis (N2)
16	02 Haziran 2017	15: 20- 16:31	Kampüs Kahve Dünyası
17	02 Haziran 2017	15: 20- 16:31	Kampüs Kahve Dünyası
18	02 Haziran 2017	15: 20- 16:31	Kampüs Kahve Dünyası
19	04 Haziran 2017	12:03- 12:40	Ofis (SC1)
20	04 Haziran 2017	12:03- 12:40	Ofis (SC1)

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere 20 öğretim elemanı ve 30 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle öğrenci görüşmeleri sırasında öğrenciler hakkında konuştukları öğretim elemanının ismini kullanmıştır. Ancak, verilerin analizi sırasında öğretim elemanları farklı harfler ve kısaltmalar verilerek kodlanmıştır. Ayrıca, Tablo 3.4'te görüldüğü gibi görüşmelere katılan öğrenciler ve öğretim elemanları sayılar kullanılarak kodlanmış ve isimleri kullanılmamıştır.

3.1.2.1.3. Sınıf içi gözlemler

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller tanımlandıktan sonra sınıf içi öğrenmelerde öğretim elemanları ve öğrencilerin ortaya koyduğu İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller tanımlanmaya çalışılmıştır. Böylece, nitel araştırmalarda çalışmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artırılmasını sağlamak için önerilen yöntem açısından veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Nitel çalışmada veri çeşitlemesi belirli bir olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacı ile nitel çalışmalarda farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılması anlamına

gelmektedir. Ayrıca, veri çeşitlemesi nitel çalışmalarda farklı kaynaklardan alınan verilerin karşılaştırılması ve bir araya getirilmesi yolu ile geçerliliğin test edilmesini sağlayan en iyi yöntemlerden biri olarak tanımlanmıştır (Patton, 1999).

Sınıf içi gözlemlerin gerçekleştirilmesinden önce yapılacak gözlem çalışmasına ilişkin ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Çalışmanın hazırlık aşamasında sınıf içi gözlemlerde kullanılmak üzere sınıf içi gözlem formu hazırlanmıştır. Sınıf içi gözlem formunun boyutları ve maddeleri belirlenirken alanyazın taraması sonuçlarından ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde toplanan verilerin analiz sonuçlarından yararlanılmıştır. İlk gözlem formu taslağı derse hazırlık, derse başlama, ders sırasında kullanılan yöntem ve teknikler, güvenli sınıf ortamı yaratma, değerlendirme ve duyuşsal etmenler olmak üzere 6 boyuttan ve 35 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunun ilk taslağı oluşturulduktan sonra gözlem formu bir eğitim programları ve öğretim alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan gözlem formu alan uzmanı tarafından araştırma kapsamında kullanılmaya uygun bulunmuş ve hazırlanan gözlem formunda herhangi bir değişiklik yapılmadan form gözlemler sırasında kullanılmıştır (EK-6. Sınıf-içi gözlem formu).

Gözlemler sırasında yapılandırılmış bir gözlem aracı kullanıldığından gözlemler yarı yapılandırılmış alan çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu tür alan çalışmalarında araştırmacının rolü dışarıdan gözlemcidir ve gözlemci gözleme ilişkin notlarını alırken gözlem sahasında yapılan hiçbir etkinliğe katılmaz (Yıldırım ve Şimşek, 1999)

Hazırlanan sınıf içi gözlem formu kullanılarak ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık programında 2017-2018 akademik yılı, bahar döneminde 8 tane ders gözlemi yapılmıştır. Sınıf içi gözlemlerin bir ders saati süresince (8*45 dk.) yapılması planlanmıştır. Ancak, öğretim elemanlarının derse başlama saatlerine göre yapılan sınıf içi gözlemlerin süreleri farklılık göstermiştir. Gözlemler sırasında araştırmacı öğretim elemanına ve öğrencilere odaklanarak gözlem formunda belirtilen maddeler doğrultusunda notlar almıştır. Gözlemler sırasında öğretim elemanları kayda izin vermediğinden video kaydı yapılmamış; forma alınan notlar veri olarak kullanılmıştır. 8 farklı sınıfta tek seferlik gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kurumda çalıştığı, öğretim elemanları ve öğrenciler ile iletişim içinde olduğu için gözlemden bir hafta kadar önce gözlem yapılacak sınıfın öğretim elemanı ile gözlem saatine karar verilmiş ve her sınıfta tek seferlik gözlemlerin yapılması yeterli görülmüştür.

Gözlem yapılacak sınıflara karar verilirken farklı öğretmenler tarafından ders öğretilen sınıflar olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, 2016-2017 akademik yılında yapılan

görüşmelerde öğrencilerin iyi ve kötü yönde bahsettikleri öğretmenler çalışma kapsamında yapılan sınıf-içi gözlemlere dâhil edilmeye çalışılmıştır.

Gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıfların biri üç öğretim elemanı, bir tanesi 2 öğretim elemanı tarafından öğretim yapılırken gözlemlenmiştir. Bu sınıflarda farklı öğretmenin dersi gözlemlenerek her öğretmenin dersinde öğrenci katılımının ve davranışın nasıl değiştiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca gözlemlenen diğer üç sınıfın her biri bir öğretim elemanının dersinde gözlemlenmiştir ve bu sınıflarda farklı öğretmen ve öğrenci davranışları incelenmeye çalışılmıştır. Aşağıda tablo 3.6’da yapılan gözlemlere ilişkin yer, zaman ve süre bilgisi verilmiştir.

Tablo 3.6. Sınıf içi gözlemlere ilişkin zaman ve mekân bilgisi

KOD (Öğr. Elemanı)	TARİH	SAAT	YER
1	04 Mayıs 2017	18: 10-18: 45	B136 (sınıf)
2	04 Mayıs 2017	14: 03- 14: 46	B136 (sınıf)
3	27 Nisan 2017	18: 05-18: 45	B136 (sınıf)
4	24 Nisan 2017	18: 10-18: 45	B146 (sınıf)
5	05 Mayıs 2017	15: 05- 15: 45	B132 (sınıf)
6	05 Mayıs 2017	14: 07- 14: 45	B132 (sınıf)
7	08 Mayıs 2017	13: 07 -13-45	B125 (sınıf)
8	09 Mayıs 2017	17: 00- 17: 45	B134 (sınıf)

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi çalışma kapsamında 8 tane sınıf içi gözlem gerçekleştirilmiştir. Tabloda dersleri sırasında gözlem yapılan öğretim elemanları sayılar ile kodlanmıştır.

3.1.2.2. Nicel veri toplama yöntemleri ve araçları

Araştırmanın nicel verileri kapsamında, hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engellerine ilişkin elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller ölçeği” kullanılarak çoğaltılmış ve desteklenmiştir. Araştırmanın nicel verileri tarama modeli kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, nicel verileri elde etmek için kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.2.2.1. İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği

Çalışmanın ilk aşamasında hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engellere ilişkin verileri çoğaltabilmek için bir ölçeğe gereksinim duyulmuştur. Araştırma kapsamında yapılmış görüşmeler, alanyazın taraması ve sınıf içi gözlemler öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal özelliklerini belirleyen en önemli değişkenlerden birinin bu sürecin yöneticisi olan öğretmen olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerinin ölçülmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Ancak, mevcut alanyazın taraması sonucunda İngilizce hazırlık programında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğretmen-kaynaklı duyuşsal engellerini ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın ikinci aşamasında çalışmanın nicel verilerini toplamak için “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği” geliştirilerek ESOGÜ Yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programındaki öğrencilere uygulanmıştır. Böylece, araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

3.1.2.2.1.1 Ölçek geliştirme çalışmasının aşamaları

“İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği” demografik bilgiler bölümü ve ölçeğin maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler bölümünde ölçeği tamamlayacak katılımcıları tanımayı sağlayacak ve katılımcıların İngilizce öğrenme sürecine ilişkin bilgi edinilmesini sağlayacak maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete ilişkin bir soru, öğrencilerin İngilizce dersi aldığı süreye ilişkin bir soru, öğrencilerin kayıtlı oldukları fakülte ve bölümlere ilişkin bir soru, öğrencilerin daha önceki yıllarda hazırlık eğitimi alıp almadıklarını sorgulayan bir soru ve öğrencilerin ders dışında İngilizce öğrenmek amacı ile yaptıkları etkinlikleri açığa çıkarmayı amaçlayan bir soru yazılmıştır. Son olarak, öğrencilere öğrenme sorumluluğunu kendilerinde mi yoksa öğretmende mi gördüklerini sorgulayan 2 soru sorulmuştur. Bu bölümde toplam 7 soruya yer verilmiştir.

Demografik bilgiler bölümünün tamamlanmasının ardından ölçeğin asıl önemli bölümü olan ölçek maddelerinin oluşturulması bölümüne geçilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edebilmek için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerliği içerik (kapsam) geçerliği ve yapı geçerliği analizleri; güvenilirliği ise iç tutarlılık yöntemleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonraki bölümünde veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.2.2.1.1.1. Ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği

Ölçeğin maddeleri bölümü ile ilişkili olarak ölçek geliştirme çalışması beş adımda tamamlanmıştır. (Anderson ve Bourke, 2000; DeVellis, 2003). Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında ölçek yoluyla ölçülecek değişkenler belirlenir ve ilgili kavramlar tanımlanır. Bu aşama ölçeğin ölçülmek istenen şeyin doğru şekilde ölçmesini sağlayabilmek açısından önemlidir (DeVellis, 2003). Bu nedenle, alanyazın çalışması kapsamında duyuşsal alanın ve ilgili kavramların ve teorilerin tanımlaması yapılmaya çalışılmıştır. Ardından bu tanımlar ve kavramlar öğretmen ile ilişkilendirilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasının ikinci aşamasında ölçeğin maddeleri için bir havuz oluşturulmuştur. Ölçeğin maddelerine ilişkin havuz oluşturulurken görüşme sonuçları, alan yazın taraması sonuçları ve sınıf-içi gözlem sonuçlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin maddeleri yazılırken özellikle görüşmelerde öğrenciler tarafından kullanılan ifadelerin aynı şekilde korunmasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin ilk taslağında öğrenmeyi planlama, öğrenmeyi yönetme (kullanılan yöntem ve teknikler ve güvenli sınıf ortamı yaratma), öğrenmeyi değerlendirme ve duyuşsal etmenlere (güdülenme, tutum, kaygı ve dikkat toplaması) ilişkin maddeler yazılmıştır

Ölçek geliştirmede bir sonraki aşama ölçeğin derecelendirme yapısının belirlenmesidir. DeVilles (2003), ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamalarında ölçeğin yapısının belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Taslak olarak hazırlanan bu ölçeğe likert türü araç yapısı verilmiş ve maddeler “her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

Taslak olarak hazırlanan ölçeğin geçerliliği ile ilgili olarak *kapsam geçerliliği sınaması* yapılmıştır. Kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacı ile ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek maddeleri 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 ESOGÜ Yabancı diller bölümünde çalışan öğretim görevlisi, 3 İngiliz dili öğretimi uzmanı ve 3 program değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlere dayalı olarak taslak ölçekte yer alan maddeler anlatım biçimi ve boyutlar ve alt boyutları temsil eden maddelerin uygunluğu açısından tekrar düzenlemiştir. Bu süreç sonunda toplam 57 maddelik taslak ölçek oluşturulmuş ve pilot uygulamaya için hazır hale getirilmiştir.

Taslak halindeki ölçeğin pilot uygulaması ESOGÜ Yabancı Diller bölümü İngilizce programında öğrenimine devam eden 292 öğrenci ile 2017-2018 akademik yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama verileri kullanılarak ölçeğin güvenilirlik hesaplaması ve yapı geçerliliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlilik hesaplaması: Bu amaçla likert türü ölçekler için en uygun olan (Tezbaşaran,2004) Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirliliği belirlemek amacı

ile yapılan uygulamada toplanan ölçekten elde edilen veriler SPSS (sürüm 24) programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçek taslağının güvenilirliğini belirlemek amacı ile yapılan iç tutarlılık sınavında, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,90 olarak bulunmuştur. Ancak, güvenirlüğün hesaplanmasında izlenen bir yol olan soru-bütün korelasyona bakıldığında, kimi korelasyon katsayılarının negatif bir değere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmasından dolayı bu soruların ölçekten çıkarılmasının uygun görülmesi nedeni ile (Özdamar, 2004) ölçek yeniden gözden geçirilmiş ve birbirine yakın olan maddeler ve negatif bir korelasyona sahip olan 12 madde araçtan çıkarılarak ölçeğin alpha katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,91 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede bir güvenirlüğe sahip olduğunu göstermektedir.

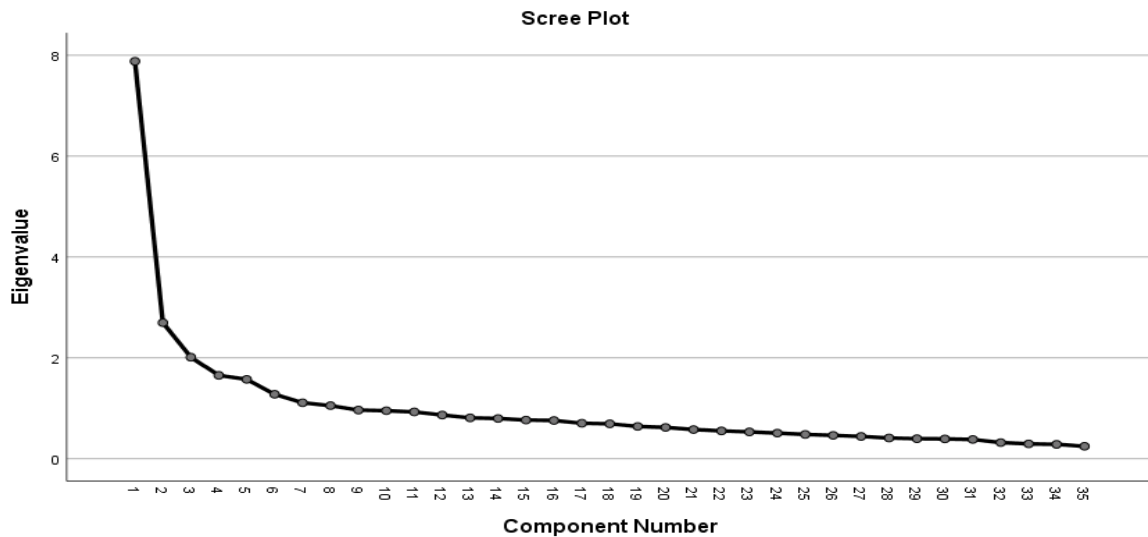
Açımlayıcı faktör analizi: Güvenirlik çalışmasının ardından ölçeğin boyutlarını belirlemek amacı ile SPSS (sürüm 24) programında açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğü konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Kline (2011) güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını ya da madde sayısının iki katı ile on katı arasında değişebileceğini belirtmektedir. Bunun yanında faktör analizinde 300 kişilik bir örneklemin uygun olacağı da ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Genel olarak tercih edilen örneklem büyüklüğünün 100 ve üzerinde olması, analiz edilecek değişken sayısının en az 5 katı kadar olması gerektiği konusunda genel bir kabul bulunmaktadır. (Çokluk ve diğerleri, 2010). Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan diğer bir ölçüt ise 0 ile 1 arasında değişen Kaiser-Meyer-Olkin değeridir. Bu değer 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Bu değer 0,80-0,90 arasında olması "iyi" 0,90 ve üzerinde olması "mükemmel" olarak yorumlanır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005'ten aktaran Çokluk ve diğerleri, 2010). Örneklem büyüklüğü hakkında alanyazında farklı yaklaşımlar dikkate alındığında en az iki ölçütün dikkate alınması önerilmektedir. Tablo 2.6'da gösterildiği gibi örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değerinin .860 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Adequacy.	Measure of Sampling		.860
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		3169.309
	Df		595
	Sig.		.000

Bu bulgu örneklem büyüklüğünün “iyi derecede yeterli” olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010, s. 206). Bu bilgiler sonucunda veri alınan örneklemin yeterli büyüklükte olduğuna karar verilmiştir.

Ölçme aracının faktör sayısına karar vermek için öz-değer (eigen value), açıklanan varyans oranı ve yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelenmelidir. Öz-değeri 1 ya da daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak belirlenir. Toplam varyansın 2/3ü kadar miktarını kapsayan faktör sayısı önemli olarak belirlenir. Üçüncü olarak yamaç-birikinti grafiğinde hızlı düşüşlerin olduğu faktör önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2011, s. 119-120; Özdamar, 2004, s. 248). SPSS programı faktör sayısını belirlemede yardımcıdır. Ancak son faktör sayısını belirleyecek olan araştırmacının kendisidir (Akbulut, 2010, s. 87). Ölçeğin yamaç birikinti grafiği Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3. Ölçeğin yamaç birikinti grafiği

Grafik incelendiğinde beşinci faktörden sonra eğimin azaldığı ve takip eden faktörlerin birbirine yakın değerler taşıdıkları görülmektedir. Buna ek olarak toplam varyansı açıklayan çizelge incelendiğinde beşinci faktörden sonra faktörlerin birbirine yakın değerler taşıdıkları görülmektedir. Bu bilgiler temel alınarak ölçeğin 5 faktör altında toplandığına karar verilmiştir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçen maddelerin bir araya getirilmesi ya da ölçmeyen maddelerin ayıklanması sırasında dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında madde yük değerinin yüksek olması bulunmaktadır. Madde yük değeri .45 ve üzeri iyi bir ölçüt olarak alınabilir. Ancak az sayıda madde için ölçüt .30'a kadar düşürülebilir. (Büyüköztürk, 2011, s. 118-119).

Tablo 3.8. Ölçeğin toplam varyans değeri

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.879	22.513	22.513	7.879	22.513	22.513	3.642	10.407	10.407
2	2.695	7.701	30.214	2.695	7.701	30.214	3.290	9.400	19.806
3	2.012	5.747	35.961	2.012	5.747	35.961	3.117	8.904	28.711
4	1.652	4.721	40.682	1.652	4.721	40.682	3.088	8.824	37.534
5	1.573	4.493	45.175	1.573	4.493	45.175	2.674	7.641	45.175
6	1.276	3.646	48.822						
7	1.108	3.164	51.986						
8	1.051	3.004	54.990						
9	.964	2.753	57.743						
10	.951	2.716	60.459						
11	.927	2.649	63.108						
12	.865	2.473	65.580						
13	.809	2.311	67.891						
14	.797	2.277	70.168						
15	.765	2.186	72.354						
16	.757	2.163	74.517						
17	.702	2.006	76.523						
18	.691	1.975	78.498						
19	.639	1.826	80.324						
20	.620	1.770	82.095						
21	.578	1.651	83.746						
22	.551	1.574	85.319						
23	.531	1.517	86.836						

Varyans değeri

24	.507	1.448	88.284						
25	.480	1.370	89.655						
26	.462	1.319	90.974						
27	.441	1.259	92.233						
28	.410	1.171	93.404						
29	.396	1.132	94.535						
30	.391	1.118	95.653						
31	.380	1.086	96.739						
32	.319	.911	97.650						
33	.294	.839	98.490						
34	.284	.811	99.301						
35	.245	.699	100.000						

Ayrıca faktör yük değeri ile örneklem sayısı arasında da bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda 200 kişilik bir örneklem için kabul edilebilir faktör yükünün .40; 250 kişilik bir örneklem grubu için kabul edilebilir faktör yükünün .35 olması gerekmektedir (Hair ve diğerleri, 1998, s. 115). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü ve madde sayısı dikkate alınarak faktör yük değeri alt sınırı .30 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden çok değişkenlik (varimax) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin ve maddelerin binişiklik durumları değerlendirilmiş; maddelerin atılmasından sonra pilot uygulamada kullanılan ölçekteki 57 madde 35 maddeye indirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilmiş “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği” EK-7’de verilmiştir. Ölçeğin boyutları ve maddelerin faktör yükleri Tablo-3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Ölçeğin boyutları ve maddelerin faktör yükleri

BOYUT	FAKTÖR YÜKÜ
ÖĞRETMENİN KULLANDIĞI YÖNTEM TEKNİKLER	
Madde-1	0,667
Madde-2	0,582
Madde-3	0,557
Madde-4	0,700
Madde-5	0,377
Madde-6	0,557
Madde-7	0,439
Madde-8	0,416
Madde-9	0,528
Madde-10	0,577
DERS SIRASINDA ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	
Madde-11	0,556

Madde-12	0,454
Madde-13	0,582
Madde-14	0,461
Madde-15	0,450
Madde-16	0,489
Madde-17	0,502
Madde-18	0,492

ÖĞRETMENİN OLUMSUZ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Madde-19	0,380
Madde-20	0,578
Madde-21	0,536
Madde-22	0,722
Madde-23	0,715
Madde-24	0,453
Madde-25	0,714

OLUMSUZ ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

Madde-26	0,612
Madde-27	0,679
Madde-28	0,641
Madde-29	0,607
Madde-30	0,630

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Madde-31	0,491
Madde-32	0,559
Madde-33	0,577
Madde-34	0,653
Madde-35	0,641

AFA sonucunda ölçekte bulunan maddeler 5 boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlardan birincisi (öğretmenin kullandığı yöntem teknikler) toplam varyansın 10,407'sini, ikincisi (ders sırasında öğrenmeyi etkileyen faktörler) toplam varyansın 9,400'ünü, üçüncüsü (öğretmenin olumsuz kişilik özellikleri) toplam varyansın 8,904'ünü, dördüncüsü (olumsuz öğretmen öğrenci iletişimi) toplam varyansın 8,824'ünü ve beşincisi (öğrenme stratejileri) toplam varyansın 7,641'ini açıklamaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyansın ne kadar olması gerektiği konusunda %40 ile %60 arasındaki değerlerin yeterli olduğu (Vieira, 2011, s. 65) belirtilmektedir. Bu bilgilere göre ölçeğin açıklanan varyans değerlerinin (%45,1) kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilmiştir ve ölçeğin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engelleri ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır.

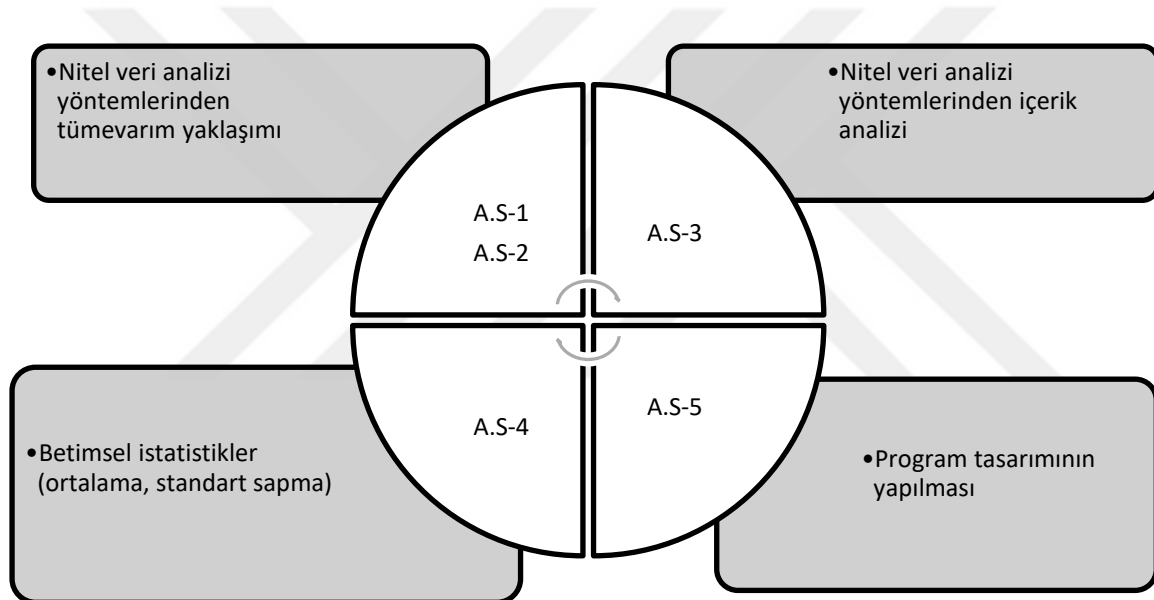
3.1.2.2.1.2. Ölçeğin uygulanması

Ölçek geliştirme çalışmasının tamamlanmasının ardından araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce programındaki toplam 512

öğrenci ile uygulanmıştır ve ölçeğin uygulamasından elde edilen veriler analiz edilerek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri açığa çıkarılmıştır.

3.1.3. Verilerin analizi

Karma yöntem araştırmalarından olan sıralı açımlayıcı karma yöntem kullanılarak tasarlanan bu çalışmanın veri analiz süreci de iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında önce nitel veriler toplanıp, daha sonra nicel veriler elde edildiği için veri analizi sürecine de öncelikle nitel verilerin çözümlenmesi ile başlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel verilerin çözümlenme süreçlerinden, ayrı başlıklar altında, ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiştir. Şekil 3.4'te araştırma sorularının cevaplanmasında hangi veri çözümlenme tekniklerinden faydalandığı özetlenmiştir.



Şekil 3.4. Araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan veri çözümlenme teknikleri

*A.S: araştırma sorusu

3.1.3.1. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerden alınan verilerin analizinin yapılması için farklı teknikler kullanılmıştır.

3.1.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler tümevarım yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından, görüşmeler sırasında alınan ses kayıtlarının dökümü yapılarak verilerin kodlanması sürecine geçilmiştir. Verilerin

kodlanması sürecinde beş adım takip edilmiştir. Bu süreçler sırası ile şu biçimdedir (Creswell, 2014, Thomas, 2006):

- 1-Dökümü yapılmış metinlerin ön okumalarının yapılması,
- 2- Metinlerdeki temaların belirlenmesi
- 3- Her temanın isimlendirilmesi ve ilgili temaların bir araya toplanması ile kategorilerin oluşturulması
- 4- Kategoriler arasındaki binişikliklerin ve fazlalıkların atılması
- 5- En önemli kategorileri kapsayan bir modelin oluşturulması.

Başka bir deyişle, araştırmacı ilk olarak bütün verileri genel bir izlenim edinmek amacı ile okumuştur. Daha sonra ikinci ve üçüncü aşamaları takip ederek temalara, alt-temalara ve kategorilere ulaşmıştır. Analiz sonuçları tekrar gözden geçirilerek kategoriler arasındaki binişiklikler ve fazlalıklar ortadan kaldırılmış ve İngilizce öğrenme sürecinde öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin bir model oluşturulmuştur.

Kodlama sürecinin tamamlanmasının elde edilen sonuçların güvenilirliğinin sağlanması amacı ile kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik; farklı araştırmacıların, analiz sürecinde kodlama kuralları doğrultusunda yapılan kodlamalar arasındaki ilişkinin incelenmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yazılı dökümleri bir devlet üniversitesinde yabancı diller bölümünde İngilizce öğreten ve Anadolu üniversitesinde eğitim programları ve öğretim bölümünde doktora öğrencisi olan bir uzman tarafından okunarak analiz edilmiştir.

İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliği Miles ve Huberman kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü hesaplanarak sağlanmıştır. Bu formüle göre araştırmacılar tarafından belirlenen kodlardan ayrışanlar ve benzeşenler belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994, aktaran, Yılmaz ve Bilici,2016, Baltacı, 2017) benzeşen kodları “Görüş Birliği” ayrışan kodları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlayıcı güvenilirliği için $Uzlaşma\ Yüzdesi = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} * 100$ formülünü önermektedir. İki farklı araştırmacı tarafından belirlenen kodlara formül uygulanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0,8066 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994, aktaran, Yılmaz ve Bilici,2016; Baltacı, 2017) 0,70 ve üstü arası bulunan değerlerin güvenilir olduğunu belirtmiştir. Daha sonra, kodlar iki araştırmacı tarafından beraber gözden geçirilmiş ve ayrışan maddeler üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

3.1.3.1.2. Sınıf-içi gözlemler

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin analizi betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği dört aşamadan oluşur. Bu aşamalar şu biçimdedir:

- 1-Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- 3-Bulguların tanımlanması
- 4-Bulguların raporlanması (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Sınıf-içi gözlemlerden elde edilen veriler sınıf-içi gözlem formunda belirlenmiş öğrenme öğretme sürecine ilişkin boyutlar (derse hazırlık, derse başlama, ders sırasında kullanılan yöntem ve teknikler, güvenli sınıf ortamı yaratma, değerlendirme ve duyuşsal etmenler) ve maddelere göre analiz edilmiştir. Başka bir deyişle, gözlem formunda bulunan maddeler tematik çerçeveyi oluşturmuştur ve veriler bu tematik çerçeveler altında işlenerek analiz edilmiştir. Son aşamada, sınıf-içi gözlemler sonucunda ulaşılan bulgular gözlemlendi ya da gözlemlenmedi biçiminde maddelendirilerek tanımlanmıştır.

Gözlem sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için gözlem notları bir alan uzmanı tarafından okunarak araştırmacıdan ayrı şekilde kodlanmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman görüş birliği sayısı temel alınmıştır ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 89,6 olarak bulunmuştur. İki kodlayıcı arası tartışmalar sonucunda sonuçların son haline ulaşılmıştır.

3.1.3.2. Nicel verilerin analizi

İngilizce Öğrenme Sürecine ilişkin Öğretmen Kaynaklı Duyuşsal Engeller Ölçeğinin uygulanması sonucunda öğrencilerden elde edilen nicel verilerin analiz edilmesi için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizi aşamasında ölçeğin uygulanmasının ardından öğrencilerden alınan veriler SPSS (sürüm 24) programına tablosuna aktarılmış ve betimleyici istatistikler kullanılarak maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Son olarak, maddeler ortalamalarına göre “en az”dan “en çok”a doğru sıralanarak analiz süreci tamamlanmıştır.

3.2. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, gözlem sürecinin gerçekleştirildiği kurumda İngilizce öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. Ancak, araştırma boyunca kurum ile bağından doğabilecek önyarglarını verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması süreçlerine yansıtma gayreti içinde olmuştur. Dolayısıyla araştırmacının kurumla ilgili ön yargılarının ve kurumun içinden olma riski (Creswell, 2014) en aza indirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taraması, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler araştırmacıya İngilizce öğrenme sürecine ilişkin

duyuşsal engellerin kaynakları ve çözüm yolları konusunda araştırmacının farkındalık kazanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacının daha önce MEB bünyesinde görev yapması ve araştırma sürecinde ESOGÜ Yabancı Diller bölümünde görev yapıyor olması sayesinde edindiği öğretmenlik deneyiminin ve gerçekleştirdiği bu sürecin İngilizce öğrenmede öğrencilerin geliştirdiği duyuşsal engellerin kaynaklarını analiz edebilme konusunda ve duyuşsal engellere ilişkin hizmet içi eğitim programı tasarısının hazırlanmasında büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmacı özellikle yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmemeye dikkat etmiştir. Böylece katılımcıların fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

3.3. Araştırmada Etik

Araştırmacı alanyazın taraması, gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçlarından süreç içerisinde yararlanırken etik kuralları dikkate almış, gözlem sürecinde çalışma ortamını kontrol etmekten ve yönlendirmekten kaçınarak verilerin sunumunda bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir. Araştırmadaki tüm uygulamalar için ilgili kurumlardan gerekli resmi izinler alınmıştır. EK- 8'de Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan alınan Etik Kurul kararlarına yer verilmiştir. Araştırmacı çalışmanın yapıldığı kurumda görev yapmakta olduğundan araştırma için sözlü izin alması yeterli olmuştur. Etik kurul kararını kullanarak araştırmacı yapacağı çalışma hakkında ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü Başkanlığını bilgilendirmiştir. Katılımcılardan araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair yazılı ve sözlü izinler de alınmıştır. Katılımcılardan alınan izinler öğretim elemanı için görüşme gönüllü katılım formu, öğrenci için görüşme gönüllü katılım formu, gözlem gönüllü katılım formu ve ölçek gönüllü katılım formu sırası ile EK-9, EK-10, EK-11 ve EK-12'de yer almaktadır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin ve sürece katılan bireylerin gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Toplanan veriler ilgililer ile paylaşılmış ve araştırma için toplanan tüm veriler yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yükseköğretim hazırlık programlarında İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engellere ve yükseköğretim hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten öğretmen elemanlarına yönelik hazırlanmış hizmet içi eğitim programı tasarısına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmış, bulgular araştırma sorularına uygun olarak değerlendirilmiştir.

4.1. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Geliştirdikleri Duyuşsal Engelleri Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engeller öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller, sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller, sistem kaynaklı duyuşsal engeller ve öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller olmak üzere dört başlık altında toplandığı görülmüştür. Tablo 4.1’de öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller
Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri
✓ Derslerde sürekli dil bilgisi odaklı öğretimin kullanılması
✓ Derslerde sürekli geleneksel öğretim tekniklerinin kullanılması (ezber, düz anlatım tekniği)
Olumsuz öğretmen davranışları
✓ Öğretmenin derslerde ders anlatmaması
✓ Öğretmenin öğretme hevesinin olmaması ya da düşük olması
✓ Öğretmenin derse geç gelmesi
✓ Öğretmenin değişime ve mesleki gelişime karşı direnç göstermesi
Olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi
✓ Öğretmenin derste öğrenciyi küçük düşürücü davranışlar sergilemesi (hakaret, kişiliği hedef olan eleştiri ve çabuk sinirlenme)
✓ Ders anlatma dışında öğretmenin öğrenci ile iletişim kurmaması
✓ Öğretmen ve öğrenci arasında gereğinden fazla yakın ilişki olması

Tablo 4.1’de gösterildiği üzere öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, uygunsuz öğretmen davranışları ve olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olabilmektedir.

İlk olarak, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler öğrencilerin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabilmektedir. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili olarak öğretim elemanları derslerin sürekli dil bilgisi odaklı yapılmasının ve derslerde sürekli ezber yapma ve düz anlatım tekniği gibi geleneksel öğretim tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerde dil öğrenmeye ilişkin duyuşsal engellere neden olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda verilen alıntıda görüşme yapılan öğretim elemanı öğrencilerin en çok şikâyet ettiği konuların dil bilgisi odaklı dersler olması ve kitaptaki konuşma bölümlerinin atlanması olarak belirtmiştir.

“3:....Çok şikâyet geliyor. Hocaların birbirini şikâyet etmesi gibi öğrencilerin öğretmeni... Yani samimi olduklarını düşünüyorum. Kimi öğrenci var tabi ki dedikodu gibi, ama kimisi de diyor (hani öğrenemiyoruz hocam çok gramer ağırlıklı gidiyoruz. Speakingleri hiç yapmıyoruz gibi. Bence burada öğretmen özellikleri de etkili. ...Birincisi gramer ağırlıklı olması. İşte speakingi atlaması. Daha çok buna yönelik şikâyetler geliyor açıkçası...” (Öğretim elemanı-3)

İkinci olarak, öğretim elemanlarının ders içinde ve ders dışında sergiledikleri bazı davranışlar öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olabilmektedir. Öğretmenin derslerde ders anlatmaması, öğretim hevesinin olmaması ya da düşük olması, derse geç gelmesi ve değişime ve mesleki gelişime karşı direnç göstermesi öğrencilerin İngilizceye ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olmaktadır. Olumsuz öğretmen davranışlarına maruz kalan öğrenciler özellikle İngilizcenin gerekliliğini anlamada ve dil farkındalığı oluşturmada zorluk yaşamaktadırlar. Aşağıda verilen alıntıda öğretmenin derse geç girmesinin ve öğretim hevesinin düşük olmasının öğrencilerin derste tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini göstermektedir.

“4: Öğretmen özellikleri kesinlikle etkiliyor. Mesela sınıfa yarım saat geç giriyorsan. Ne yapacağını bilmiyorsan. Ya da çocukların farklı öğrencilerin de bir şeyler öğrenmesi için çabalamıyorsan bu olumsuz etkiliyor. Sonra çocuklar niye arkada uyuyor bütün gün. Hocalar toplantıda bunu şikâyet ediyorlar...” (Öğretim elemanı 4)

Benzer şekilde öğretim elemanları öğretmenin mesleki gelişime karşı direnç göstermesinin öğrenciyi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

“11: hocanın bence kendini sürekli yenilemesi lazım kopmaması lazım. Kopan çok öğretmen var. Çocuklar için motivasyonu azaltıyor yani çok kötü çocuklar için. Üzücü oluyor

yani üzüliyoruz bu tarz çocuklara. Öğretmeninde aslında sürekli bir öğrenci rolü olması lazım. Life long döngü dediğimiz şey varya öğretmenin de aslında öyle olması lazım. Kendini geliştirmesi, özellikler dil öğretmenin. Dil öğretmeni mezun olduğu gibi kalmamalı kalmaz yani. Bence bir şeyler yapıyor olması lazım bir şekilde öğrenciyi çekmesi lazım. Diğer türlü hakkaten latince gibi işleyen hocalar olabiliyor. Latince gibi bunu aldın şunu koy falan. Çocuğa otantik ortamı hazırlayacak hiçbir şey yok. Çünkü kendi de ondan çok uzakta...” (Öğretim elemanı 11)

Son olarak, öğretmen-öğrenci ilişkisi konusunda yaşanan sıkıntılar öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabilmektedir. Öğretmenin derste öğrenciyi küçük düşürücü davranışlar sergilemesi (hakaret, kişiliği hedef olan eleştiri ve çabuk sinirlenme), ders anlatma dışında öğretmenin öğrenci ile iletişim kurmaması ve öğretmenin öğrenci ile gereğinden fazla yakın olması öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Aşağıdaki alıntıda öğretmenin öğrenci ile iletişim kurmamasının öğrenci üzerindeki etkisini göstermektedir.

“4: ...Ben bundan bir şey öğrenmiyorum diyorlar. Tabi ki öğretiyordur, kendince bir şey yapıyordur ama öğrenciye dokunamıyor demek ki. Bir şekilde ona ben senin yanındayım diyemiyor. O bize not veren kişi olarak bakılıyor. Tavırlarla. Siz ne bilirsiniz ki Aşağılama durumu. Hani discourage işi varsa. Bizde discourage durumu çok fazla çok fazla. Çünkü discourage etmeyi şöyle anlıyorlar: Korkutalım çalışsın. Korkutarak çalışmak diye bir şey illa bu yönde ilerlemiyor...” (Öğretim elemanı 4)

“2: ...bazı öğretmenler var gerçekten o sınıfta hoşnut olmadığını çok rahat belli edebiliyorlar. Bu da öğrencileri etkiliyor bence. Zorla gidiyor sınıfa mesela. Ya da geç kalıyor. Bunlar da bir noktada etkili. Bazı sınıflar var ki gidiyorsun yüzünde bir gülümseme oluyor her zaman. E çocuk da o enerjiyi senden alıyor. Ya da böyle hareketlisin, enerjiksın. Bu enerjiyi senden alıyor. Ama kimi sınıflar yani şunu diyen hocalar biliyorum ben siz işte bir okuyun da ben bir on dakika sonra geleceğim. İçinizden birkaç kere okuyun falan. Yani tabi ki bu interaction olmuyor bir noktada ve haliyle ne kadar bir motivasyon olabilir... (Öğretim elemanı 2)

Benzer şekilde, aşağıdaki alıntıda öğretmenin öğrenciye karşı küçük düşürücü hareketlerde bulunmasının öğrenme sürecini nasıl etkilediği gösterilmektedir.

“19: Bir tane kızın ağzından washing machine diye yani bir şey anlatıyormuş. Washing machine (40:53) ı kullanmak zorunda kalmış. Ama düzgün söyleyememiş. Ve daha ikinci haftasında bir öğrenci. Hoca başlamış dalga geçmeye. Ve bunu sınıfta en az 20 defa söylemiş. Ve sürekli gülerek dalga geçmiş. Ve öğrenci daha sonra şey dedi: Hocam ben bir daha o

hocaya asla free proje yapmadım. 0 almak pahasına. Ve asla da yapmak istemiyorum. İşte bu duyuşsal bariyer (41:26). Yani bir kere onun motivasyonu kırıldığı zaman, bir daha böyle üzücü bir olay yaşadığı zaman bir daha hiç bir öğrenci bunu yapmak istemiyor. Kendi öğrenmesini riske atıyor. Düşünebiliyor musun? Proje ödevi yapmıyor. Hem notunu hem öğrenmesini riske atıyor. Bu yaşanmış bir olay. Nelere mâl olabiliyor. Onun için çok dikkatli olmalıyız. Yani nerede kırıyoruz nerede motive ediyoruz. Çok dikkat etmeliyiz.

18: Bir de bu tip hocalara öğrenciler gidip derterini anlatamıyorlar. Ben kırıldım hocam diyemiyorlar. Yakın olduğu bir hocaya daha önce böyle böyle bir sorum vardı. Veya bir çok önerilerle gelebiliyorlar. Ama böyle bir hocaya artık onun için tamamen kaybetti. O hocaya bir daha eski gözle bakamıyor. Veya diyor ki ben bunun dersini de dinlemeyeceğim... (Öğretim elemanı 18,19)

Öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişimin çok düşük ya da çok yakın olması öğrencilerin öğrenme sürecini engelleyen etmenler arasında belirtilmiştir.

“4: ...Soğuk ulaşılmaz bir öğretmen de laçkalaşmış bir öğretmen de ikisi de negatif yönde etkiliyor diye düşünüyorum. Birisinde aşırı derece stresten dolayı, diğerinde de zaten öğrenme ortamı olmayacağı için öğrenemeyebilir diye düşünüyorum...” (Öğtim elemanı 4)

Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller dışında öğretim elemanlarının görüşlerine göre sınıf ortamı kaynaklı sorunlar öğrencilerin öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabilmektedir. Sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller grup dinamikleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf kontrolünü sağlama olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Tablo 4.2’de öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller

Grup dinamikleri

- ✓ Sınıf disiplinini bozan ve ilgisiz öğrenci davranışları
- ✓ Sınıftaki öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve anlaşmazlıklar
- ✓ Sınıftaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı güdülenme seviyelerinin düşük olması

- ✓ Sınıftaki öğrenciler arasında iletişimin düşük olması

Sınıfın fiziksel özellikleri

- ✓ Kalabalık sınıflar
- ✓ Duvarlarda poster ya da resimlerin asılı olmaması
- ✓ Geleneksel oturma düzeni

Sınıfın kontrolünü sağlama

- ✓ Aşırı katı sınıf kontrolü
- ✓ Aşırı esnek sınıf kontrolü

Tablo 4.2’de gösterildiği üzere grup dinamikleri öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olan ilk etmendir. Sınıf disiplini bozan ilgisiz öğrenci davranışları, sınıftaki öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve anlaşmazlıklar, sınıftaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı güdülenme seviyelerinin düşük olması ve sınıftaki öğrenciler arasındaki iletişimin düşük olması dersin verimini düşürerek öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dil derslerinde öğrenci-öğrenci iletişiminin önemi göz önüne alındığında sınıfta yaşanan anlaşmazlıklar ve çatışmalar öğrenme sürecini verimsizleştirebilmektedir. Ayrıca, güdülenme seviyesi düşük bir sınıfta dil öğrenmeye güdülenmiş öğrenciler bu süreçten istedikleri verimi alamamaktadırlar. Aşağıdaki alıntılarda grup dinamiklerinin öğrencilerin dil öğrenme sürecini nasıl etkilediği gösterilmektedir.

“13: sınıf ortamı yani şu şekilde düşünürsek bence çok önemli çünkü gerçekten bazı sınıflarda şunu görebiliyoruz yani çok şu sınıfta olsaydı bu öğrenci kaybolmazdı. Çok daha iyi bir performans gösterebilirdi dediğim bir öğrenci diğer 20 kişinin arasında tamamen yani belli bir süre çabalasa da işte düzenli bir şekilde çalışmaya işte o tempodan kopmamaya çalışsa da kendini yalnız hissettiği için eğer sınıf o şekilde devam etmiyorsa o tempoya ayak uyduramıyorsa belli bir noktadan sonra bırakıyorsa sınıftaki birçok kişi o öğrencide tek başına başaramıyor maalesef yani diğerlerine ayak uydurmak durumunda kalıyor... Yani bazı sınıflarda mesela o tabiki tamamen şans eseri öyle denk geliyor aralarında öyle birkaç öğrenci öyle birkaç arkadaş çektikleri anda ben artık yapamayacağım falan gibi tamamen onu çok motive edici çok pozitif yönde yapabilirsin bak gel ben seni çalıştırayım işte hep birlikte bunu başaracağız falan diye, o öğrenciyi alıp tamamen başarıyada götürebiliyor bir sınıf. Ya da tam tersi büyük bir kitle umutsuz bir şekilde bıraktıysa artık olayı o tek başına kalan öğrenci de

onlara ayak uydurmak durumunda kalıyor. Dolayısıyla bir öğretmen iki sınıf ortamı inanılmaz derecede önemli...” (Öğretim elemanı 13)

“6: Yani mesela bazı sınıflarda sınıf ortamı çok negatif etkiliyor. Sınıfta o ortamı bozan, yani öyle öğrenciler denk geliyor ki işte 4-5 kişilik bir grup, o bütün sınıfı mahvediyor yani. Hakikaten bir kere öğretmenler önyargılı oluyor. Diğer öğrenciler ondan etkileniyor...” (Öğretim elemanı 6)

Dil derslerinde öğrenci-öğrenci iletişiminin önemi göz önüne alındığında sınıfta yaşanan anlaşmazlıklar ve çatışmalar öğrenme sürecini verimsizleştirebilmektedir.

“8: çok basit bir şey söyleyecem mesela anlaştığı bir sınıf olursa öğrenci hem kendini daha rahat hissediyor, onların gülmeleri vs o kadar takmıyor. Çok takabilecek yaşta çok etkilenebilecek yaşta. Yanlış bir şey söylememe durumları oluyor yabancı dil olduğu için. Ondan sonra onların gülmediği vs anlaştığı bir sınıfta kafa dengi olursa çok şey oluyor. Diğer türlü çok geri kalabiliyor yani bir adım geri duruyor kendini kapatıyor bir türlü uyum sağlayamıyor o uyum sağlayamaması da sınıfa bilgi öğrenmemesine yansıyor geliş gidişlerine yansıyor vs gibi geliyor bana...” (Öğretim elemanı 8)

Grup dinamikleri dışında sınıfın fiziksel özellikleri öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olan sınıf ortamı kaynaklı etmenler arasında belirtilmiştir. Kalabalık sınıflar, duvarlarda poster ya da resimlerin asılı olmaması ve geleneksel oturma düzeni öğrencilerin dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Aşağıdaki alıntıda sınıfın fiziksel özelliklerinin öğrencinin öğrenme sürecini nasıl etkilediği gösterilmiştir.

“14: Sınıf ortamının olumsuz yönde etkilemesinin sebepleri... Sınıf ortamı belki oturma düzeni olabilir. Bu da öğrenci fazla olduğu için hani bizde bir u sistemi çok da işlemiyor açıkçası. Ama mesela bu sınıfım 17 kişilik. Bunlarda ok. Ama diğer sınıfım 24 kişilikti. Haliyle olmuyor...” (Öğretim elemanı 14).

“2: Ben şuna da inanıyorum. Peripheral learninge çok inanıyorum. Görsellik. Ben o sınıfı rahat kullanamadığım müddetçe bir şekilde öğrenciyi o açıdan destekleyemiyorum. O da bir destek olabilir öğrenmeye ama... Duvarlara ne bileyim mesela birşey asamamak. O bomboş bembeyaz duvarlarda öğrencileri çok da fazla desteklemiyor. Ortam açısından. Fiziksel bir özellik ama. Öğrenci giriyor sınıfa bomboş duvarlar sadece ortada bir sıra karşıda bir tane tahta. Açıyorsun kürsüden birşey. Projeksiyondan yansıtıyorsun, sadece o. Sadece oraya odaklanıyor. Evet ortamı zenginleştirememek öğrencide olumsuz etki yapıyor...” (Öğretim elemanı 2)

Ayrıca, sınıfın kalabalık ya da az sayıda olmasının sınıf içi iletişimi etkilediğini belirten öğretim elemanları da olmuştur. Bu öğretim elemanlarına göre az sayıda öğrenci olan sınıflarda öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri daha kolay olmaktadır.

“12: Mevcut açısından, öğrenciyi daha rahat takip edebiliyorsun. Her öğrenciye ders içinde production için daha fazla fırsat verebiliyorsun. Öğrenci kendini daha rahat ifade edebiliyor. Çünkü büyük grupta öğrenci genelde kendisini açık etmekten korkuyor büyük gruplarda. Karışılacağı tepkiden çekiniyor. Ben bunu çok görüyorum. Bu her öğrencide değil. Bazı öğrenciler karakter yapısı rahat öğrenciler mesela alınmıyor. Diğerlerinin ne düşündüğünü çok umursamıyor. Ama hani ben kendi öğrenciliğime dönüp bazen düşünüyorum. Değerlendiriyorum öğrencileri. Neden sessiz olduklarını daha rahat görebiliyorum. Ve o sessiz öğrencilerde genelde evet diğerleri benim ‘ben konuştuğum zaman benim söylediğim hakkında ne düşünür, ya da bana gülerler mi, yadırgarlar mı ne düşünürler’ gibi çekinceleri olabiliyor. Hani o açıdan etkiliyor. Küçük gruplarda öğrenciler birbirlerinden ne kadar farklı olsalar da birbirlerine karşı daha toleranslı olabiliyorlar. Büyük grupta şöyle bir şey oluyor bir süre sonra: Büyük grup kendi içinde küçük gruplara bölünüyor... (Öğretim elemanı 12)

Son olarak, öğretmenin sınıf kontrolünü sağlama şekli öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabilmektedir. Sınıf kontrolü ile ilgili olarak öğretim elemanları aşırı katı ya da aşırı esnek sınıf kontrolünün öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

“2: Öğretmenin inşa ettiği ortam da önemli. Çok strick ya da çok laylaylom bir ortamda olmaması gerekiyor bence. Öğrencileri etkiliyor bu çünkü. Öğretmeni de etkiliyor daha sonra öğrencileri etkiliyor...” (Öğretim elemanı 2)

“3: ...Biz bu anlamda profesyonel değiliz yani samimiyetin ayarını tutturamıyoruz galiba sınıfta, iyi öğretmen olacam sevilen öğretmen olacam diye bir anda çok böyle laylaylom bir öğretilerde olabilirsiniz çok güzel otorite kurcam kimse çıt çıkaramayacak dediğin anda da öğrencilerin tamamını kaybedebilirsiniz...” (Öğretim elemanı 3)

Sonuç olarak, sınıf ortamına ilişkin negatif etmenler öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olmaktadır. Ancak, sonuçlarda da görüldüğü gibi, olumlu sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenin önemli bir payı bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında bazı öğretim elemanları öğretmenin sınıf oluşturmadaki rolüne değinerek öğretmenin sınıfta olumlu ya da olumsuz öğrenme ortamı oluşturabildiğini belirtmişlerdir.

“20: Sınıf ortamını yaratan da biraz öğretmen aslında. Sınıfta birlik beraberlik bir ruh o sınıfta özgür bir hava yaratabildiğiniz zaman işte kendini oraya ait olma hissi çok fazla oluyor öğretilerde de öğrencide de. Dolayısıyla bu hep birlikte hareket etme işte hep birlikte

başarı hep birlikte başarısızlık maalesef aksi yönde hep etkileyen faktörler devamında geliyor...” (Öğretim elamanı 20).

“5:...Ya da dediğim gibi öğretmen özellikleri, o sınıfa giren bir öğretmen tüm sınıfı gerçekten soğutabiliyor. Yani cesaretlerini kırıyor...” (Öğretim elamanı 5)

Öğretmen ve sınıf ortamı kaynaklı etmenler dışında sistem kaynaklı etmenler öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabilmektedir. Sistem kaynaklı duyuşsal engeller yükseköğretim hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programı ve idari sorunlar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Tablo 4.3’te öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller

Yükseköğretim hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programı

- ✓ Sınıfta yapılan etkinlikler ve sınavda sorulan soruların zorluk seviyelerinin birbiri ile örtüşmemesi
- ✓ Sınıflarda seçilmiş ders kitabını takip etme zorunluluğu
- ✓ Öğrencilerin kurlarına ve özelliklerine göre farklılaşmayan öğretim programı
- ✓ Dersleri ilgi çekici hale getirmek için kullanılacak ekstra materyallerin olmaması
- ✓ A1 ve A2 kurlarındaki öğrenciler için belirlenmiş hedeflerin gerçekçi olmaması
- ✓ A1 kurunda verilen yoğun öğretim nedeniyle öğrencilerin içeriği sindirme fırsatı bulamaması
- ✓ Sınıf dışı ve program dışı etkinliklerin olmayışı

İdari sorunlar

- ✓ Düşük geçme notu (60)
- ✓ Derslere devam zorunluluğu

Hazırlık programlarında uygulanan İngilizce öğretim programına ilişkin öğretim elemanları tarafından belirtilen en önemli sorun bütün sınıflarda aynı ders kitabının takip edilmesi zorunluluğu olmuştur. Çünkü öğretim elemanlarına göre ders kitabının takip edilmesi zorunluluğu öğrenci özelliklerine ve kurlarına göre farklılaşmayan ders programı, dersleri ilgi çekici hale getirecek farklı materyallerin kullanılmaması, sınıfta yapılan etkinlikler ile sınavda sorulan soruların zorluk seviyesinin birbiri ile örtüşmemesi sorunlarını da beraberinde

getirmektedir. Sonuç olarak, belirlenen ders kitabını takip etme zorunluluğu öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller oluşturmasına neden olabilmektedir.

“11: ...şimdi bence mesela üniversitede hocamız bize bir soru sormuştu, kitabı ne olarak görüyorsunuz, baston mu gözlük mü gibi. Biz burada ders materyalini baston olarak görüyoruz. O olmazsa adım atamayız yürüyemeyiz. Kötü bir şey. Bu bir bible değil. Her şeyin onun üstünden gitmesi. Dolayısıyla onu yazanda insan yani negatif pozitif özellikleri var. Burada biraz felexibiliteye ihtiyacımız var yani ders materyalleri açısından. Mesela bazen diyorum ki bir text var mesela son ünitenin bence o texti bana verseler sadece texti ama daha güzel bir ders çıkarırım. Yani materyallerinde mesela kullanılan kaliteli olsa bile bazen onun arkasından gelen onu amaçlayan aktiviteler bazen kötü bir şekilde oluyor kitapta. Bunu yönetme işi biraz öğretmende. Biraz daha öğretmene güvenilmeli yani burada bence o sorun var” (Öğretim elemanı 11)

“18: ...ya programda mesela program bence fix bir şey olduğu zaman paceoff learning diye bir şey var. Mesela bir sınıfta anlattığın bir saatte anlattığın bir konuyu başka bir sınıfta 3 saat harcayabiliyorsun. Ya bu pace off learning önceden tahmin edebilmek mümkün olmayan bir şey. Dolayısıyla ben her zaman flexible programları tercih ediyorum. bence ingilizce öğretmek flexible bir şey. Karşındaki gruba göre çok değişiyor. şekilleniyor. Dolayısıyla aynı programı 600 kişiye fixlemek biraz haksızlık oluyor. Objectifler tabiki olacak kısıtlamalar olacak ama biraz hoca ve öğrencilerde şekillendirebilmeli. Öğrenci farklılıklarına bence hitap edemiyoruz neden çünkü elimizde bir kitap var ve bunu çok kalabalık bir kitleye elimizde bir şey var ve bunu çok kalabalık bir şeye aynı şeyleri aynı zamanda aynı zaman kısıtlamasıyla anlatmaya çalışıyoruz. Ki bu impossible bir şey bence. yani mesela atıyorum mesela 9. Üniteye 12 saat veriyorsunuz ama mesela belki o sınıfta o üniteyi ben 5 saatte bitirecem. Diğer sınıfta 14 saatte bitirecem mesela. Öğrencilerin özelliklerini törpülüyoruz aynılaştırıyoruz. Bu da bence öğrencileri hem negatif etkiliyor. Hem öğrencilerin iyi özelliklerini törpülüyor. Negatif bir attitude oluşturuyor...” (Öğretim elemanı 18)

Aşağıda verilen iki alıntı ders kitabı takip etme zorunluluğunun öğrencilerin derse karşı algılarını nasıl etkilediğini örnelemektedir.

“11: ...Yani elimizde çok şey varken biz kendimizi tamamen bu kitap bitecek gibi gidiyoruz. Öğrenci de bundan etkileniyor. Mesela diyor ki hocam bugün hangi ünite bitecek. Ben isterdim ki mesela hocam bugün hangi etkinliği yapacağız? Ya da bugün ne öğreneceğiz diye sormasını daha çok isterdim...” (Öğretim elemanı 11).

“12: ...Bence bizim stresimiz onlara da yansımış. Ben mesela bazen giriyorum bir sınıfa. Hocam biz geç kaldık galiba. Hızlı hızlı yapalım filan diyorlar. Diyorum ki arkadaşlar merak

etmeyin yetiştiririz ya. Panik yapmayın filan diyorum. Onlar bile bunun etkisindeler... (Öğretim elemanı 16)”

Uygulanan programa ilişkin öğretim elemanları tarafından değinilen diğer bir önemli husus özellikle A1 kurunda konuların çok yoğun olması ve bu kur için konulan hedeflerin gerçekçi olmaması olmuştur. Öğretim elemanlarına göre, A1 kurunda konuların yoğun olması öğrencilere verilen konuyu sindirmeye zaman bırakmazken, yine aynı kura çok düşük seviyede İngilizce ile başlayan bir öğrencinin 8 aylık (bir akademik yıl) bir sürede B1+ seviyesine ulaşarak hazırlık sınıfını geçmesini beklemek gerçekçi bir hedef olarak görülmemektedir. Bu iki etmenin öğrencinin olumsuz duygular geliştirmesine neden olduğu belirtilmiştir.

“14:...Ben çoğunlukla başlangıç seviyesinde hep olduğu için, öyle bir sınıf aldım çoğunlukla. Programın çok etkisi var hakikaten. Çünkü çok yoğun ve hızlı gidiyor. Program tabi yoğun olduğu için onun etkisi oldu.

Araştırmacı: Bu nasıl etkiliyor çocukları?

14: Bir bilgi tamamen yerleşmeden, bilgi tam yerleşik olmadan başka bir şeye geçildiği için, program devam edilmesi gerektiği için orada bir kopukluk oldu. Öğrenci tam anlamamıştı, ya da tam pekiştiremediği için diyemeyiz yani onu öğrendik...” (Öğretim elemanı 14)

“2:...Bununla ilgili, bir kere programımız sıkıntılı bence. Farklı seviyelerden değerlendirecek olursak. Ben şahsen A1'den imkansız bir şey istediğimize inanıyorum. Bigginer öğrencisine sen toplamda hadi 8 ay olsun ve iki dönem toplamda 8 ayda sıfırdan alıp bir öğrenciyi ben intermediate becerisinin gerçekten kazandırabileceğimize ben inanmıyorum. Gerçekçi olmadığını düşünüyorum. Mesela pre-intermediate kurunda dersim hiç olmadı, öyle bir grubum hiç olmadı ama onların programlarının yeterli şekilde kullanılabileceğini düşünüyorum. Çünkü Daha geniş zamanda her bir kur için daha fazla zaman harcayabiliyorlar. Normal şartlarda ben öğretmenliğe ilk başladığım zamanlarda, kursta çalıştığım zamanlarda da, bir kura yaklaşık 4 ay filan ayırıyorduk 4 ayda öğrencinin öğrendiği konuyu kullanmaya başlaması için yeterli zaman oluyor gibi. Ama dediğim gibi beginner bence çok ütöpik ve gerçekten hiç gerçekçi değil beklentimiz burada...” (Öğretim elemanı 2)

Ayrıca, sınıf dışı ve program dışı etkinliklerin olmayışı öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen etmenler arasındadır. Bir öğretim elemanı sınıf dışı etkinlikler yapamamanın ders kitabı takip etme ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

“1:...Mesela koca bir okul, bütün sınıflar izole izole, hepimiz aynı etkinlikleri yapıyoruz. Neden toplu etkinlikler yapmıyoruz. Kocaman binamız var. Kocaman bahçemiz var. Atıyorum

XXX (23:58) yapabiliriz yapmıyoruz. Bilgi yarışması yapabiliriz, yapmıyoruz. Yani elimizde çok şey varken biz kendimizi tamamen bu kitap bitecek gibi gidiyoruz... (Öğretim elemanı 1)

“8... Ama belki şöyle bir şey yapabilirdik. Aslında düşündük ama olmadı. Ektstra mesela klüp aktiviteleri. Mesela bir film gösterimi gibi bu tip şeyler olsa belki daha güzel yapabilirdik, program daha keyifli bir hale gelebilirdi. Yine mesela müzik kulübü yaptık orada çocuklar şarkı söylüyor müzikleri en azından inceliyorlar...” (Öğretim elemanı 8)

Son olarak, öğretim elemanlarına göre idari sorunlar öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin sistem kaynaklı duyuşsal engeller oluşturmasına neden olmaktadır. Öğretim elemanları düşük geçme notunun (60) öğrencileri çalışmaya güdülemediğini belirtirken, devam zorunluluğu ile derse gelmek istemeyen öğrenciyi sınıfta tutmanın öğrenme açısından etkili olmadığını belirtmişlerdir.

“13...bir de devamsızlık olmazsa şey öğrencileri de yakalayabiliriz hani buraya geliyor tüm gün çoğu zamanını burada geçiriyor bu sefer eve gidince hiç bir şey yapmıyor. Belki başka bir ortamda sınıf çünkü dil öğrenmek için çok iyi bir ortam değil yani, sınıfın dil öğrenmek için en kötü ortam olduğunu savunanlar var hani belki dışarda gerçekten öğrenebilecek öğrenciyi de buraya çağırarak onun enerjisini de alıyoruz. O öğrencileri de yakalayabiliriz belki daha iyi başarılı olabilirler quizlere falan girip dışarda bir şeyler yapıp öğrenebilirler yani...”(Öğretim elemanı 13)

“7...Programla ilgili sıkıntıyı onda görüyorum ve en önemlisi de program dışında bölümümüzle ilgili geçme notunun 60 olması bir öğrenciye en iyi programı da getirsek en iyi öğrenme metodunu da getirsek öğrenciden bizim sizden beklediğimizde xxx (07:00) dediğimizde öğrenci kendini öğrenmeye zorlamayacaktır ki. Çok da yaşanıyor. Hiç geçmemesi gereken öğrenciler geçiyor...”(Öğretim elemanı 7)

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin sonuçlarına göre, öğretmen, sınıf ortamı ve sistem kaynaklı etmenler dışında, öğrencilere ilişkin kimi etmenler de İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellere neden olabilmektedir. Tablo 4.4'te öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller
İngilizce öğrenmeye ilişkin yanlış algılar
<ul style="list-style-type: none">✓ Gelecekte İngilizceye gereksinim duymayacağını düşünme✓ Dil öğrenmeye karşı yeteneğinin olmadığını düşünme✓ Dil öğrenmeyi sevmeme✓ İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu düşünme✓ Kùltürler arası farkındalığın olmayışı nedeni ile bir Türk olarak dil öğrenmeye karşı gösterilen tepkiler✓ Dil öğrenmenin yetenek ve da yatkınlık sonucu değil çaba harcama sonucunda gerçekleştiğine ilişkin farkındalığın eksikliği
Öğrencinin kişilik özellikleri
<ul style="list-style-type: none">✓ İçer kapanık olma✓ Öğrencilerin genel olarak ilgi alanlarının olmaması✓ Belirsizliğe tahammül edememe✓ Sosyal becerilerin zayıf olması
Çalışma becerileri
<ul style="list-style-type: none">✓ İngilizceyi gerçek hayatla bağdaştıramama✓ Kendi çalışma stratejilerinin farkında olmama✓ Öğrencilerin kendileri için koydukları gerçekçi olmayan hedefler
Duyuşsal sorunlar
<ul style="list-style-type: none">✓ Kendine olan aşırı güven✓ İngilizceyi iyileştirmek için çaba harcamak istememe✓ Düşük güdülenme düzeyi

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller 4 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler İngilizce öğrenmeye ilişkin yanlış algılar, öğrencinin kişilik özellikleri, çalışma becerileri biçimindedir.

Öncelikle, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında çoğu öğretim elemanı (sayı:9) daha önceki yıllarda geçirdikleri İngilizce öğrenme deneyimleri nedeni ile öğrencilerin hazırlık sınıfına duyuşsal engeller ile başladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, öğrencilerin önceki

öğrenme süreçleri nedeniyle İngilizce öğrenmeye ilişkin edindikleri yanlış algılar, onların hazırlık sınıfında geçirecekleri dil öğrenme sürecini baltalayıcı bir rol oynayabilmektedir. Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin edindikleri yanlış algılar şu biçimdedir:

- ✓ Gelecekte İngilizceye gereksinim duymayacağını düşünme
- ✓ Dil öğrenmeye karşı ilgisinin olmadığını düşünme
- ✓ İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu düşünme
- ✓ Kültürler arası farkındalığın olmayışı nedeni ile bir Türk olarak dil öğrenmeye karşı gösterilen tepkiler
- ✓ Dil öğrenmenin yetenek ya da yatkınlık sonucu değil çaba harcama sonucunda gerçekleştiğine ilişkin farkındalığın eksikliği
- ✓ Dil öğrenmeyi sevmeme

Aşağıda verilen alıntılar öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin yanlış algıları örneklemektedir:

“...Ben bunu yapamam. Dile karşı yeteneğim yok.” Hani bunu bir resim gibi, müzik gibi düşünüp; “Dile karşı yeteneğim yok, ben bunu yapamam” deyip direkt bir bariyer çeken öğrenci...genelde başarısız oluyor. İu, dediğim gibi işte İngilizceye karşı önyargısı olan ya da işte yabancı dile karşı önyargısı olan öğrenci genelde başarısız oluyor. Öncelikle kendi iç motivasyonu olması lazım...” (Öğretim elemanı 12)

“...Affective bariyerleri çok yüksek öğrenciler oluyor mesela. Yani biz klasik şeyimiz var ya bizim biz niye ingilizce öğreniyoruzla başlayan öğrenciye ve o bariyeri aşamayan öğrenciye ne yapıyor sen bir dersin içeriği ile ilgili bir video izletiyorsun diyor ki bunlar ne biçim adamlar diyor mesela. Orda başka bir şeye takılıyor yani. Ordaki farklı bir kültür varmış onun yerine başka bir şeye, orda bir okuma parçası var aslında son derece alanıyla ilişkili olabiliyor hem yaşantı kalitesiyle ilişkili olabiliyor ya böyle olur mu diyor mesela. Çünkü bariyerleri var ve onun dışına çıkamıyor kendi yaşamında bir sınırları var onun dışına çıkamıyor. Orda farklı kültürlerle ilgili farklı eleştiriler var mesela, o eleştirel bakamıyor orada böyle olur mu ya diyor mesela kesip atıyor. Dolayısıyla daha derinlere düşüncesele anlamda daha derinlere gidemediği için başarısız oluyor çoğu da.” (Öğretim elemanı 12)

“8:...Bir defa İngilizceye karşı bazılarının ön yargıları var. Gelmeden önce oluşturdukları yargılar var. Şöyle: Biz İngilizceyi zaten hep gramer olarak gördük. Bize anlatıldı ama hiç bir şey öğrenemedik. Ben şu an hiç bir cümle kuramıyorum, konuşamıyorum. Bir de İngilizceyi sadece konuşmaktan ibaret sanıyorlar. İngilizceyi konuşamadığı için bilmediğini zannediyor. Ya da konuşma becerisini bir anda kazanabilmesi gerektiğini

düşünüyor. Buraya geldiğinde bence en büyük yargılarından bir tanesi, biz bir anda konuşmaya başlayacağız bir anda öğrenmeye başlayacağız. Tabi böyle bir dünya yok. Önce altyapılarının eksik olduğunun farkında değiller. İngilizceyi sevmeyenler var, nefret edenler var, hiç öğrenemediğini düşünenler var zaten. Bu artık onlarda eğer kütleleştiyse onu değiştiremiyoruz. Bu düşünce artık fosilleşmiş durumda olabilir. Biraz orada sıkıntı olabiliyor. Kendi yargıları var bence onların. Başarılıyım ya da başarısızım...” (Öğretim elemanı 8)

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin yanlış algılarına ilişkin kimi öğretim elemanları öğrenciler ile iyi iletişim kurabilen öğretmenin bu yanlış algıları olumluya çevirebildiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenme sürecine ilişkin öğrencinin olumlu duygular geliştirebilmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir.

“9: ...Şimdi şöyle bir şey var buraya gelmeden önce çocukların altta bir hayatları var bir öğrenme deneyimleri var bunların içinde kaygı duyma ve kendine güvenmeme ve utanma bunlar çok birbirine yakın şeyler. Onları kırmak sadece ingilizce öğretmekle alakalı bir şey değil aslında, aslında bir nevi counseling yapıyorsun. Çocuğa hadi act out dediğin zaman bir stage e onu çıkarttığın zaman bunu görebiliyorsun zaten buna alışık olmadığını kendini ifade etmeye, diyor ki mesela hocam ben bunu Türkçe yapamam. Ya da mesela şöyle öğrencilerle karşılaşıyorsun. Bir sorunu var sana geliyor anlatırken yüzüne bakamıyor. Bunu biraz artık orda şey ingilizce öğretmeninden çok ebeveyn gibi yaklaşıyorsun bunu kırmak için. Ki bu da öğrenmeyi negatif etkileyen durumlardan bir tanesi...” (Öğretim elemanı 9)

“10: ...Şimdi ilk başta buraya gelirken bence derse karşı olan duygu ve düşünceleri... Yani öğretmeni gördüğü zaman ya da ortamı gördüğü zaman onlar tamamen değişebiliyor. Ama işte bir önyargıyla daha önce yaşadığı tecrübelerden dolayı negatif bir önyargıyla gelirse zaten ben bu dersi yıllardır görüyorum ki artık ilk okuldan beri ingilizce öğrenmeye çalışan bir kitleyle birlikteyiz. Buraya geldiklerinde kaç yıl boyunca ingilizce dersi görmüş oluyorlar ama... bir ingilizce öğretmenimiz vardı işte sürekli şöyle ceza verirdi hiçbir şeyden anlamazdı. İşte sürekli İngilizce derslerinde ben başka derslerin testlerini çözerek geçirdim zamanımı gibi bir kitleyle birlikteyiz dolayısıyla hani burada gerçekten onlara bir şeyler öğretmeye çalışan bir okul öğretmen ortam gördüklerimde ilk başta bir şaşkınlık oluyor. bir adaptasyon sorunu oluyor. Ama dediğin gibi yani büyük bir kesim İngilizceyi sevmiyorum zaten hiç sevemedim diyerek gelen bir öğrenci grubu var. Amacımız onu pozitifte dönüştürebilmek. (Öğretim elemanı 10)

İkinci olarak, öğrencilerin kişilik özellikleri İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olabilmektedir. Özellikle içine kapanık öğrencilerin ve sosyal

becerileri düşük öğrencilerin kendini ifade etmede zorluk yaşadıkları ve bu durumun öğrenme sürecini yavaşlattığı öğretim elemanları tarafından belirtilmiştir.

“20...Çekingense öğrenci bu anlamda içine kapanırsa sosyal özellikleri de düşükse daha da dezavantajlı. Başarısız olma ihtimali var yani etkilediğini düşünüyorum. Ben bunun ve bu öğrencilere ulaşmakta zor oluyor. Yani hocasıyla da iletişim kurmakta problem yaşıyor arkadaşlarıyla da, Sosyal becerileri düşük olduğu içinde İngilizce öğrenme konusundaki o düşüncelerini değiştirmek biraz imkânsız hale geliyor...” (Öğretim elemanı 20)

Öğrencilerin belirsizliğe tahammül edememesi ve dil öğrenirken formüllere gereksinim duyması öğrencileri öğrenme sürecinden uzaklaştıran ve süreci zorlaştıran diğer etmenler olarak belirtilmiştir.

“...Çok fazla, işte bizim eğitim sistemimizden de kaynaklanan kurallara bağlı, her şeyi bir kural olarak görmeye çalışan öğrenci başarısız oluyor hani... “Bu burada böyleyse niye burada böyle oldu” hani o exceptionları ya da o xxx 5:01 denen... Her şeyi kurallı olarak görmek istiyor o öğrenci başarısız oluyor...” (Öğretim elemanı 16)

Üçüncü olarak, öğretim elemanlarına göre öğrencilerin çalışma becerilerini kazanamamış olmaları onların İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olan etmenler arasındadır. İngilizceyi gerçek hayatla bağdaştıramama, kendi çalışma stratejilerinin farkında olmama, öğrencilerin kendileri için koydukları gerçekçi olmayan hedefler İngilizce öğrenme sürecini olumsuz olarak etkilemektedir.

“9:...İngilizcenin ne işine yarayacağını anlamalarını sağlamak. Kesinlikle bunu bizim öğrenciye aktarmamız lazım. Şey demekle olmuyor yani arkadaşlar saçmalamayın. Bir dil bir insan iki dil iki insan deyip kestirmekle olmuyor. Somut örneklendirmek lazım öğrenciye. Ne zaman nerde ne işine yarayacak. Mesela ben davet ediyorum, erasmus döneminde yurt dışına çıkan öğrencilerden İngilizcesi daha iyi olanların yaşadığı problemlerin daha az olması çok işe yarayabilir bazı öğrenciler için...” (Öğretim elemanı 9)

“12:...Bazen de günlerce, saatlerce çalıştığını söyleyen öğrenciler var. Çok az ilerleyebiliyor. Evet, ilerliyor, ilerlemenin olduğuna inanıyorum ben hiç yatkınlığı olmasa da. Ama beklediği hızda ilerleyemiyor. Onun için daha time consuming bir şeye dönüşüyor... İlk başta o sistemli. Çalışmayı ya da nasıl deyim kendine göre bir bakış açısı bir öğrenme gerekli olan şeyleri, stratejiler, evet, onları yapanlar daha başarılı oluyor...” (Öğretim elemanı 12)

“8:...Bir de İngilizceyi sadece konuşmaktan ibaret sanıyorlar. İngilizceyi konuşamadığı için bilmediğini zannediyor. Ya da konuşma becerisini bir anda kazanabilmesi gerektiğini düşünüyor. Buraya geldiğinde bence en büyük yargılarından bir tanesi, biz bir anda

konuşmaya başlayacağız bir anda öğrenmeye başlayacağız. Tabi böyle bir dünya yok. Önce altyapılarının eksik olduğunun farkında değiller...(Öğretim elemanı 8)

Dördüncü ve son olarak, öğretim elemanları tarafından öğrencilerle ilgili kendine olan aşırı güven, İngilizceyi iyileştirmek için çaba harcamak istememe ve düşük güdülenme düzeyi gibi duyuşsal sorunlar öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olan öğrenci kaynaklı etmenler arasında belirtilmiştir. Bunların arasında kendine aşırı güven öğrencinin çalışmayı bırakmasına ya da kendine yeni bir şeyler katmadan var olan bilgisi ile idare etmesine neden olmaktadır.

“3...İlk başta sistemini oturtmayı iyi çalışmayıp sermayeden yiyenler var. Nasıl olsa biliyorum yüksek not alıyorum vs gibi geçenler var. Aşırı güven ben nasıl olsa yaparım, hatasını göremiyor ya da neyi yanlış anladığını göremiyor...” (Öğretim elemanı 3)

Ayrıca, öğretim elemanları bazı öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çalışmak istememelerinin onların İngilizce öğrenmeyi engellediğinden bahsetmişlerdir. Bu durum aşağıda verilen alıntılarla örneklendirilebilir.

“11...Tam anlamıyla tembel. Mesela Ş. Hoca diyor ki beni dinliyor. Onu da yapmayan hiç bir şekilde ödev umurunda olmayan, derse katılmak umurunda olmayan öğrenciler de var. Ve bunların yine çoğunluğu, ben onlara da söylüyorum sık sık. Senin temelin var dile yeteneğin var, yazık ediyorsun kendine dediğim halde sık sık. Ben bunu şeye bağlıyorum: Umursamazlık. Önemsememek, umursamamak. Sebebini ben tam bilemiyorum ama çok rahatlar. Bir sorumsuzluk alışkanlığı var. Ödev yapma sorumluluğu, dersi takip etme sorumluluğu, derse gerekli materyalleri getirme sorumluluğu... Mesela biz günler öncesinden duyuruyoruz değil mi biz quizlerimizi, haberli quizlerimizi. Tam quiz başlıyor işte, “Fazla kalemi olan var mı, fazla silgisi olan var mı?” Bunlar genelde tembel öğrencilerin özellikleri...” (Öğretim elemanı 11)

4.2. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Geliştirdikleri Duyuşsal Engelleri Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Öğretim elemanları ile yapılan görüşme sonuçlarına benzer şekilde, öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engellerin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller, sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller, sistem kaynaklı duyuşsal engeller ve öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller olmak üzere dört başlık altında toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellere neden olan etmenler konusunda öğretim elemanları ile çoğunlukla hemfikir oldukları görülmüştür. Ancak, bazı maddelerde öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri farklılaşmıştır. Tablo 4.5, 4.6, 4.7 ve 4.8’de koyulaştırılmış maddeler öğretim elemanları ve öğrencilerin hemfikir oldukları maddeleri göstermektedir.

Tablo 4.5’de öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller
Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri
<ul style="list-style-type: none">✓ Derslerde sürekli dil bilgisi odaklı öğretimin yapılması✓ Derslerde sürekli geleneksel öğretim tekniklerinin kullanılması (ezber, düz anlatım tekniği)✓ Sınıfta yapılanlar ile gerçek hayatta kullanılan İngilizcenin birbiri ile uyumlu olmaması✓ Öğrencinin konuşmaya çalışırken her hatasını düzeltme✓ Derslerde öğrenciden çok öğretmenin konuşması
Olumsuz öğretmen davranışları
<ul style="list-style-type: none">✓ Öğretmenin derslerde ders anlatmaması✓ Öğretmenin öğretme hevesinin olmaması ya da düşük olması✓ Öğretmenin sık sık rapor/izin alarak derse gelmemesi✓ Öğretmenin ders anlatırken sürekli oturması
Olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi
<ul style="list-style-type: none">✓ Öğretmenin derste öğrenciyi küçük düşürücü davranışlar sergilemesi (hakaret, kişiliği hedef olan eleştiri ve çabuk sinirlenme)✓ Ders anlatma dışında öğretmenin öğrenci ile iletişim kurmaması

- ✓ Öğretmen ve öğrenci arasında gereğinden fazla yakın ilişki olması
- ✓ Öğretmenin öğrencilere adaletsiz davranması
- ✓ Öğretmen ve öğrenci arasındaki nesil farkının fazla olması
- ✓ Öğretmeni sevmeme nedeniyle dersi de sevmeme
- ✓ Öğretmenin öğrencilerin tercih, gereksinim ve ilgilerini önemsememesi
- ✓ Öğretmenin birey olarak öğrencilere saygı göstermemesi
- ✓ Öğretmenin öğrencileri birbiri ile karşılaştırması

Dönüt ve düzeltme sağlama

- ✓ Öğrencinin derse katkısı karşısında pekiştirici ya da dönüt sağlamama
- ✓ Öğretmenin jest ve mimiklerini etkili şekilde kullanmaması sonucunda öğrencinin kendi anlamasına ilişkin fikir edinememesi
- ✓ Öğretmenin dönüt veya düzeltme sağlamayı geciktirmesi

Tablo 4.5'te gösterildiği gibi öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin duyuşsal engellere neden olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından belirtilen maddeler arasında derslerde sürekli dil bilgisi odaklı öğretimin yapılması ve derslerde sürekli geleneksel öğretim tekniklerinin kullanılması (ezber, düz anlatım tekniği) öğretim elemanlarının görüşleri ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, öğrenciler tarafından duyuşsal engellere neden olan etmenler arasında gösterilen derslerde öğrenciden çok öğretmenin konuşması maddesi de bu sonuçları desteklemektedir.

Öğrenciler düz anlatım tekniği gibi öğretmen merkezli tekniklerin derslerde sıkça kullanılmasının öğrenci konuşma süresini kısalttığı ve öğrencinin derse etkin katılımını engellediği için öğrenme süreçlerini engelleyici bir rolü olduğunu belirtmişler. Benzer şekilde, derslerin çok fazla dil bilgisi odaklı yapılması öğrencilerin derse katılımını düşürmekte ve öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini engelleyici bir rol oynamaktadır. Öğrenciler daha çok konuşma odaklı dersleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

“2: ...Ama İngilizce adına hep şöyledir, konuşmaya yönelik değilde, kalıplar verilir, bunu ezberle sınava gir, konuşma adına bir şey yapılmayınca, onun üzerine bir şey olmadığı için, speaking bence en önemlisidir, kalıpları öğrendik unuttuk hep,. Şu anda Amerika'ya İngiltere'ye gitsek biz o kalıplarla konuşmayacağız ki. Ağız alışkanlığına göre, pratikle konuşacağız, hep öğreniyoruz, unutuyoruz, çok boş geçtiğini düşünüyorum ben...” (Öğrenci 2)

“1: ...part part olma durumları, bizim haftada 20 saatimiz var bunun en az 8 9 saati speaking olmalı, konuşmaya yöneltmeliler bizi, bir dil konuşmada işe yarar, writing falan da önemli ama, onları falan geçtim artık, bizi İngiltere’ye koyduğunuzda konuşabilelim. Açıp elimizde sözlükle gezmeyelim. Bizi konuşmaya zorlayın, ...” (Öğrenci 1)

Öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin, öğretim elemanlarından farklı olarak öğrenciler sınıfta yapılanlar ile gerçek hayatta kullanılan İngilizcenin birbiri ile uyumlu olmamasını duyuşsal engellere neden olan etmenler arasında belirtmişlerdir. Öğrencilere göre derste yapılan İngilizcenin gerçek hayatta karşılığının olmaması İngilizce dersini gereksiz kılan etmenlerdendir ve öğrencilerin dil öğrenme isteğini düşürmektedir.

“27: ...Bir öğretmen sınıf içinde gerçekte nasıl olduğunu da göstermeli İngilizcenin, sadece ders olarak değil de bir de İngilizce olarak da göstermeli bence, belli filmler, yabancı olarak diyaloglar falan...” (öğrenci 27)

Bunların dışında, öğrenci görüşme sonuçları öğretmenin ders anlatırken sürekli oturmasının ve yerini değiştirmemesinin öğrencilerin derse karşı istek ve dikkat toplama becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir.

“2: ...Ama T hocanın dersine girince, bir öğretmenin tavrı öğrenci üzerinde çok önemlidir. Şimdi gelipte sen kürsüye oturursan, öndekiler yüzünü görmüyor zaten, arkadan biraz görünüyor, derste oturuyorsun, senin suratını görmüyorsun, tamamen yayılmış bir vaziyette...” (Öğrenci 2)

Son olarak öğrencinin konuşmaya çalışırken öğretmenin her hatasını düzeltmeye çalışması öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen yöntem ve teknikler arasında gösterilmiştir.

“7: Sınıfta artık konuşamamamın en büyük nedeni olarak şunu görüyorum, her şey yerli yerinde olsun tam olarak dizilsin, sınıftakilere yada hocaya farklı bir anlam çıkmasını cümleyi kurduğumda, rahat konuşamıyorum, mesela dışardan biri gelsin, hani var ben gitmek espark dese ben bunu çok doğal karşılarım, niye yabancıdır bu kadar biliyordur ben bunu çok normal karşılarım, ben sınıfta bunu böyle demek istemiyorum, ben esparka gitmek istiyorum şeklinde, ama dışarıda böyle konuşsam, yurdumda hazırlık bitirmiş bir öğrenci var, onunla konuşuyorum, şunu şöyle kullandın olur ben anlıyorum ama sınıftakiler anlar mı bilmiyorum, belki şey gözle bakabilirler, sıkılıyorum yani sınıfta, utanmak değil de çekinmek, rahat konuşamıyorum, her şey yerli yerinde olacak, bütün zamanlar şey olacak böyle olunca da sonuçta 13 14 tane zaman var öyle olunca da

8: bu öğretmenlerimizde de kaynaklanıyor bence, şey öğretmenlerimiz şeyle, yanlış yapınca her şeyi düzeltme çabasındalar bazıları ama gerçekten dışarıda bir turist ile İng.

konuşmaya çalıştığınızda el hareketi yapsan bile anlayabiliyorlar, biraz daha cesaretlendirmeye çalışmalarını lazım diye düşünüyorum” (Öğrenci 7 ve 8)

Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ile ilişkili olarak olumsuz öğretmen davranışları öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller oluşturmalarına neden olan ikinci kategoridir. Öğretmen görüşme sonuçları ile uyumlu bir şekilde öğrencilere göre de öğretmenin derslerde ders anlatmaması, öğretmenin öğretme hevesinin olmaması ya da düşük olması öğrencilerin derse karşı duyuşsal engeller oluşturmalarına neden olmaktadır. Ayrıca, öğretmenin sık sık rapor/izin alarak derse gelmemesi öğrencilerin derisi önemsememesi ve dersten yeterince verim alamaması gibi sonuçlara neden olmaktadır.

“19:...bence ilk olarak genç olmaları lazım öğretmenlerin, istekli olmaları lazım, enerjileri yerinde olması lazım, mesela D hoca öyle, sınıfa gelir. Neşelidir, bizi derse ısındırır. Bazıları geliyor, somurtkan, o tip hocalar milli eğitimde böyle hocalar çok fazlaydı...” (Öğrenci 19)

“14:...Lisede 9. Sınıfta yine çok iyi bir hocam vardı, o da çok ilgiliydi, hatta o zamanlar İng. okumak istiyordum, daha sonra yarım dönemde gitmişti, yeni hoca, pek ders işlemeye istekli değildi, sayısal bir sınıftık daha çok, pek ilgilenmiyordu o yüzden bizimle, o da istekli değildi eğitim vermeye, soğudum sonra, hocanın davranışları ya da özeni çok etkiliyor...” (Öğrenci 24)

“24:... ilkökulda, ilginç ama gereksiz gibi, öğreniyoruz ama öyle iste, çok üstünde durmuyor zaten hocalar. Hocalarım çok iyi değildi ondan belki böyle düşünüyorum

Araştırmacı: neden hocalarının iyi olmadığını düşünüyorsun?

14: şiddet vardı, kadın bir şey yapmazdı geçer otururdu öyle, canı isterse bir şey gösterirdi...” (öğrenci 14)

“10...Kesinlikle hocam, bir tahtaya dönüp dersini anlatıp çıkmak var, bir de şey vardır ya, ben size anlatsam da anlatmasam da maaşımı alacağım, tamam da hak ederek almalı bir insan bir şeyi hayatta, ben öğretmenin çabaladığını görüyorsam derste, ben öğretmeni dinlerim...” (Öğrenci 10)

Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ile ilişkili olarak öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz yönde etkileyen etmenler öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller oluşturmalarına neden olmaktadır. Öğretmen elemanlarına benzer şekilde öğrenci görüşlerine göre de öğretmenin derste öğrenciyi küçük düşürücü davranışlar sergilemesi (hakaret, kişiliği hedef alan eleştiri ve çabuk sinirlenme), ders anlatma dışında öğretmenin öğrenci ile iletişim kurmaması, öğretmen ve öğrenci arasında gereğinden fazla yakın ilişki olması öğrenme sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasındadır.

“1: ...ilk dönem T. bunu dile getirmişti, ters düştüler, hocam inanın sadece şu yoklamayı imzalamak için geliyorum demişti. Dersinizi dinlemek istemiyorum demişti. Ben hak vermiştim T. 'ye En son T. sınıfın arkasında oturuyordu kendi başına ses çıkartmadan, öyle takılıyordu, N. hoca, kendin buradasın ruhun burada değil diyordu. D. ve S. hocanın dersinde tam tersi oluyordu T. Ya da mesela bazen soru soruyor. Ben cevaplamaaya çalışıyorum, başka bir şeye geçmiş oluyor kendisi, başka bir şey yapıyor kendisi, bizi dinlemiyor.

2: hocam birden başka bir şeye geçiveriyor, bizi dinlemiyor...” (Öğrenci 1,2)

“11: ...Bir de insanların sınıftaki iletişimlerinde çok olumsuzluk olabiliyor. Bir de bazı hocaların bazı öğrencilerle çok fazla samimi olması bizi olumsuz etkileyebiliyor. Sene başında bir hocamızın arası çok iyiydi bizimle, yani hepimizle iyiydi, çünkü hoca ile takılan biri yoktu. Bizim o arkadaşımızla aramız baya kötüydü, sonra hocamız bununla yakınlaştı, öğlen yemek falan yiyorlar beraber, hoca ikinci dönem inanılmaz değişti bize karşı, canavar gibi. Derse bir geldi hiç terslemediği öğrencileri terslemeye başladı, sanki bir şeyler biliyor, bizim konuştuklarımız hocaya gitmiş gibi, bu da hocanın gerekli resmiyeti öğrenciyle arasına koymadığı için olan şeyler. Sen gel anlat dersin, o da anlatır...” (Öğrenci 11)

“...Arkadaş gibi olan hocalar da iyi ama ufak bir mesafe koyup hoca gibi hissettirenler de iyi, o dengeyi korumak lazım, iki uç da olmak da kötü. Bence, iki uçta da olmamalı. Mesela, bizim hocalardan birisi o mesafeyi hissettiremiyor, bazılarında gerçekten arkadaşmış gibi yaklaşıyor, derse girme için sınır koyuyor, bizim için esnetmiyor ama onlar için esnetmiyor, arkadaşlığın boyutunu kaçırınca böyle olabiliyor, objektif olmayabiliyor...” (Öğrenci 9)

Öğretim elemanları ile öğrencilerin hemfikir oldukları maddeler dışında öğrenci görüşlerine göre İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engellerin oluşmasına neden olan olumsuz öğretmen davranışları şu biçimdedir:

- ✓ Öğretmenin öğrencilere adaletsiz davranması
- ✓ Öğretmen ve öğrenci arasındaki nesil farkının fazla olması
- ✓ Öğretmenin öğrencilerin tercih, gereksinim ve ilgilerini önemsememesi
- ✓ Öğretmenin birey olarak öğrencilere saygı göstermemesi
- ✓ Öğretmenin öğrencileri birbiri ile karşılaştırması

“7: ...D. Hoca, beni biliyor, benimle ilgileniyor, benim speaking yapamadığımı farkında, mesela N. hocaya sorsanız E. neyi yapamaz diye bilmeyecek, cevap vermeyecek, D Hoca benim neyi yapamadığımı, yaptığımı biliyor. Mesela benim pair aktivitelerini sevmediğimi biliyor,

yalnız çalışmayı sevdiğimi biliyor. Yalnız daha iyi çalıştığımı biliyor ve beni zorlamıyor pair la çalış diye, bu önemli...” (öğrenci 7)

“12...kanaat notu araya sıkıştırarak tehdit ediyorlar, mesela diyor ki sen writing de 100lük kağıt da versen 80 üzerinden değerlendirileceksin ya da free projelerde 80 den başlayacaksın sen diyor. Bu motivasyonu düşüren bir şey, ben o öğrencinin yerinde olsam, tamam ne yaparsan yap ben de bir şey yapmam seneye giderim başka hocanın dersine girerim umurumda değilsin derim...” (öğrenci 12)

“21:...Bir öğrenciyle kurduğu iletişim önemli hocanın, bizim sınıfın yaş ortalaması 20 nin üzerinde sen öğrenciyi geri zekâli diye azarlarsan, seni öğrencinin sevmesini bekleme. Yani öğrenciyle olan iletişimi, üslubu, sorunlar öğrenciye nasıl yansıtılmalı, öğrenciye nasıl yaklaşmalı, sıkıntısı varken o andaki psikolojisini nereye odaklamalı, nasıl davranmalı, Senenin başında ilk kurduğu cümle ben çok umursamaz bir insanım, sen böyleysen biz de seni önemsemeyiz, bu çok zor değil yani...” (öğrenci 21)

Son olarak, öğretmen davranışlarının öğrencinin öğrenme sürecinde olumlu ya da olumsuz etkisi olabilmektedir. Görüşme sonuçları öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (18 öğrenci) öğretmenle kurdukları iletişimin derse olan tutum ve güdülenme seviyelerini etkilediğini belirtmişlerdir.

“2...Bence bir dersi sevdirmeye konusunda öğretmenin rolü çok büyük, tabi öğrenciye düşen şeyler de var ama öğretmenin tavrına göre çok şekil alıyor, çok umursamaz bir öğretmense çocuk da dersi umursamıyor, dikkatliyse, sevdirmeye çalışıyorsa, çocuk da ona göre tavır alıyor...” (öğrenci 2)

“5...Bence dersi anlamak, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiye bakıyor, arasındaki pozitif ya da negatif elektriğe bakıyor. Mesela sözel derslerde bu oran daha fazla, matematikte aslında basittir, formülü bilirsin kendin yaparsın, ama sözel derslerde öğretmenin o dersi öğrenciye aktarması gerekiyor, sana karşı gösterdiği tavır, sınıfa karşı gösterdiği tavır, pozitif iletişim bana göre çok önemli, bunu başarabilen hocalar okulda herkesin sevdiği hocalar oluyor...” (öğrenci 5).

Öğretim elemanları görüşmelerinden farklı olarak, öğrenciler öğretmenin dönüt ve düzeltme sağlama biçiminin öğrenme süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller oluşmasına neden dönüt sağlama biçimleri şu biçimdedir: öğrencinin derse katkısı karşısında pekiştirici ya da dönüt sağlamama ve öğretmenin dönüt veya düzeltme sağlamayı geciktirmesi

“30...Ben N. hocanın ders işlemesini çok beğeniyorum. M hoca için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Sınıfı kontrol edemiyor bence, çabuk dönüt veremiyor...” (öğrenci 30)

“15...Ü. hoca,. Mesela o da belki kendi şeyinden yapıyor, mesela derste bir soru soruyor, millet çalışıyor çözüyor, doğru cevap buluyor, söylüyor çocuk, doğru cevap, bildiğin doğru cevap ama o da olur da, her lafının sonunda o da olurda, işte o da olurda bu daha iyi, onu söyleme tarzı bile insanın hevesini kırabiliyor. Hani farklı dese, değil dese mesela bir de şunu dene, daha iyi olabilir. Öğrencinin emeğini takdir etmiyor, takıldığım şey bu, o hocaya karşı negatif duygularım senenin başında başladı, ilk free projemiz, notlarımız bir görseniz, herkes hocanın anlattığı kadarını yok, emeğe saygı yok, emeğe karşı hoş görüşü yok hocanın...” (öğrenci 15)

Son olarak öğrenci görüşlerine göre öğretmenin jest ve mimiklerini etkili şekilde kullanmaması öğrencinin kendi anlamasına ilişkin fikir edinmesini engellemektedir.

“23...Bir de mimikler gerçekten çok önemli, kızdığını anlamıyoruz mesela diyalog yapıyoruz güzel, orada konuşuyoruz ama bir tepki verse iyi mi oldu kötü mü hiç bir şekilde anlamıyoruz, bu senenin başından beri böyle olunca, bitti artık hocadan hiç bir şekilde bir şey alamayacağım dediğim için, bu saatten sonra hiç derslerini dinlemiyorum yani...” (öğrenci 23).

Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller dışında öğretim elemanlarının görüşlerine göre sınıf ortamı kaynaklı sorunlar öğrencilerin öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabilmektedir. Sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engellerle ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engellere neden olan etmenler konusunda büyük oranda hem fikir oldukları görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre öğrenme sürecine ilişkin sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller grup dinamikleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf kontrolünü sağlama olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Tablo 4.6’da öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller

Grup dinamikleri

- ✓ Sınıf disiplini bozan ve ilgisiz öğrenci davranışları
- ✓ Sınıftaki öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve anlaşmazlıklar

- ✓ Sınıftaki bazı öğrencilerin diğer öğrencileri baskılaması
- ✓ Sınıftaki öğrencilerin dil seviyesi açısından farklılık göstermesi

Sınıfın fiziksel özellikleri

- ✓ Duvarlarda poster ya da resimlerin asılı olmaması
- ✓ Sınıfların güneş almaması/havadar olmaması

Sınıfın kontrolünü sağlama

- ✓ Aşırı katı sınıf kontrolü
- ✓ Aşırı esnek sınıf kontrolü

Tablo 4.6’da gösterildiği üzere grup dinamikleri ile ilgili olarak sınıf disiplini bozan ve ilgisiz öğrenci davranışları ile sınıftaki öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve anlaşmazlıklar öğrencilerin derste dikkatini toplamalarını engelleyerek öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olmaktadır. Söz konusu iki maddede öğretim elemanlarının ve öğrenci görüşlerinin benzeştiği görülmektedir.

“2: ...Yani bir erkek öğretmen sınıfta ses oluyor, herkes ayrı telden çalıyor, benim odaklanma sorunum var, ses varken odaklanamıyorum, herkes ayrı telden çalarken ben nasıl odaklanıp seni dinleyeyim derste. Üniteleri geçiyor, işliyoruz geçiyoruz derste ama biz ne öğreniyoruz ben bu çocuklara ne öğretiyorum önemli değil,...” (öğrenci 2)

“21: ...Sınıfta ortam ideal değil pek, birbirine saygısız, ders işlemeye hevesiz, agresifler fazlasıyla, ya da ergen gibi davranıyorlar, biraz daha dengeli, aslında hepimiz aynı kafan olsak, bu kadar iletişim sorunu olmayacak, iletişim sıkıntısı yaşıyoruz aramızda...” (öğrenci 21)

Bunların dışında, öğrenci görüşlerine göre grup dinamikleri ile ilişkili olarak öğrenme sürecinde duyuşsal engellere neden olan diğer iki etmen sınıftaki bazı öğrencilerin diğer öğrencileri baskılaması ve sınıftaki öğrencilerin dil seviyesi açısından farklılık göstermesidir. Öğrenciler kendilerinden daha iyi seviyede olan ve daha baskın öğrencilerle aynı sınıf ortamında olduklarında özellikle konuşma becerilerini geliştirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir.

“2: ...Bence yakın olmalı seviyeler, iyi olan konuşacak konuşacak, öbürlerine sıra gelmeyecek, kötü olan çekinecek, konuşamayacak, sen zaten konuşamıyorsun, o konuşunca olmuyor. Benim konuşmakla ilgili sorunum var. Öğrenci merkezli bir ortam olmalı, herkesin aktif olduğu, ben rekabet istemiyorum...” (öğrenci 2)

“19...Çok fazla kendini göstermeye çalışıyor, belli kişiler var. Ve diğer kişilerin derse katılmasını engelliyor. Kendini çok fazla göstermeye çalıştığı için, aşırı kendini gereksiz yere katmaya çalıştığı için, bu bizi etkiliyor, bizim yerimize derse katılan extra o oluyor, katılmaya fırsat vermiyor, her soruda atladığı için,...” (öğrenci 19)

Sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin ikinci kategori sınıfın fiziksel özellikleridir. Öğrenciler de öğretim elemanlarına benzer şekilde sınıfın olumsuz fiziksel özelliklerinin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

“28...Ben mesela hep sınıfta ders işlemek istemezdim yani, mesela havanın güzel olduğu bir gün çıkıp dışarıya ders yapsak, mekân değiştirmek, insana güzel gelebilir, çünkü sıkılıyoruz, sınıfımıza güneş de gelmiyor, kendimizi neşeli hissedemiyoruz zaten yaz kış perdelerimiz kapalı, fark etmiyor...” (öğrenci 28)

Üçüncü olarak, öğrencilere göre öğretmenin sınıf kontrolünü sağlama şekli öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aşırı esnek sınıf ortamı öğrencilerin dikkat toplama becerilerini olumsuz yönde etkilerken, aşırı katı sınıf kontrolü öğrencilerin derse karşı güdülenmelerini olumsuz olarak etkilemekte ve kaygı düzeyini yükseltmektedir. Sınıf kontrolü kategorisindeki maddeler konusunda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hemfikir oldukları görülmüştür.

“27...Öğrencilerin pür dikkat dersi dinlemesini sağlaması lazım, bunu bağırarak, çağırarak dersi dinleyin diye söyleyerek yapmamalı, öyle bir şey yapacak ki, öyle bir dinlettirecek ki kendini zaten bütün öğrenciler kendiliğinden dinleyecek, bence en önemlisi bu...” (öğrenci 27)

“11...Başkalrı dinlemiyor, bende negatif bir etki oluyor, ben de dinlemiyorum. Mesela arkada canım sıkılıyor. Sonra arkada bir sohbet başlıyor, ben de kendimi içinde buluyorum, tahtada ne işlenmiş hiç haberim yok...” (öğrenci 11)

Son olarak, sınıf kontrolü ile ilişkili olarak öğrencilerden bazıları öğretmenin sınıf ortamını değiştirebildiğini gösteren yorumlarda bulunmuşlardır. Öğretmenin öğrencileri derse katma becerisi derslerde sınıf ortamının daha canlı ya da öğrencilerin derse katılmada isteksiz olması konusunda bir etken olabilmektedir.

“7:...Özellikle ilk dönem o hocanın dersine girerken çok sıkıntıydı, hiç dinlemezdim, onun yazdıklarını öğrenemiyordum, bu dönem alıştım, aslında dinlesem baya bir şey anlıyorum şu anda. Bir de ilk dönem ben bir hafta geç geldim, arkadaşlar da bahsetmişlerdi o hocadan, onun verdiği tedirginlik vardı, o derse girince sınıfın hepsi susuyor o canlılığın hepsi gidiyor. Canlandırın hoca kitaptaki etkinliklerin hepsini yaptırmıyor aslında yaptırıyor ama biz farkında değiliz. Yedirip yapıyor, canlandırmayan hoca kitaptaki bütün aktiviteleri tek tek takip

ediyor, aynen, izleyerek yapıyor, hissettirerek yaptırmaya çalışıyor ve biz sıkılıyoruz, mesela bazen work in pairs yapıyor hocalar, biz bazen yapmıyoruz, canlandıran hoca aslında onu araya koyduğu için mecburen yapıyoruz. Bence canlandıran hoca derse daha çok katıyor...”
(öğrenci 7)

Öğretmen ve sınıf ortamı kaynaklı etmenler dışında sistem kaynaklı etmenler öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabilmektedir. Sistem kaynaklı duyuşsal engeller yükseköğretim hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programı, idari sorunlar ve öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimleri olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Tablo 4.7’de öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri sistem kaynaklı duyuşsal engeller
Yükseköğretim hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programı
<ul style="list-style-type: none">✓ Sınıfta yapılan etkinlikler ve sınavda sorulan soruların zorluk seviyelerinin birbiri ile örtüşmemesi✓ Sınıflarda seçilmiş ders kitabını takip etme zorunluluğu✓ Öğretim materyallerinin olumsuz özellikleri
İdari sorunlar
<ul style="list-style-type: none">✓ Derslere devam zorunluluğu
Öğrencilerin geçmişteki olumsuz İngilizce öğrenme deneyimleri
<ul style="list-style-type: none">✓ İngilizce derslerinde öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanması✓ Öğrencileri ortaokul ve liseye yerleştiren merkezi sınavlarda İngilizce sorularının olmaması✓ Farklı öğretim kademelerinde işlenen konuların değişmemesi✓ Farklı meslek gruplarından insanların İngilizce derslerine girmesi✓ Öğretmenlerin sık sık değişmesinden dolayı derslere uyum sağlayamama

Tablo-4.7’de görüldüğü gibi sistem kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin ilk kategori yükseköğretim hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programıdır. Uygulanan öğretim programına ilişkin olumsuzluklar öğrencileri İngilizce öğrenme sürecinde olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretim elemanlarına benzer şekilde, öğrencilerin program

konusunda olumsuz olarak değerlendirdikleri nokta derslerde ders kitabının takip edilmesi zorunluluğu olmuştur. Öğrenci görüşlerine göre, derslerde sürekli ders kitabının takip edilmesi İngilizce öğrenmeyi sıkıcı hale getirmektedir ve derse katılımı düşündürmektedir.

“1: ...Şu an projeksiyon iyi ama farklı bir şeyler de olmalı sanki, Google la gir kitabı bul, kitabı yansıt, farklı bir şeyler için de kullanılsa projeksiyon, biz lisede de aynı şekilde yapıyorsak öğrenmedik, belli zaten ortada öğrenememişiz, farklı şekilde de öğretilmeye çalışırsın, aynı düzeyde gitmesin hep, lisede de aynı yapıyorduk biz projeksiyonu, kitabı aç işle. Bir de bizi derse katamıyor, bir de kitap yön göstermesi gerekiyor sadece, kitabı bitirir ne biliyim, internetten bir şarkı açar, bir şarkının boğmak derken tek bir şey üzerinden değil de parça parça gittiğimiz zaman, görsel sesli kullanılsa daha çok etkiler bizi, katar bizi...” (öğrenci 1)

Öğretim programına ilişkin olumsuz olarak değerlendirilen ikinci nokta sınıfta yapılan etkinlikler ve sınavda sorulan soruların zorluk seviyelerinin birbiri ile örtüşmemesi olmuştur. Öğrenciler sınıfta yapılan etkinliklere kıyasla sınavda sorulan soruları daha zor bulmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin çalışma hevesini kırabilmektedir.

“11...Mesela en son sınavda bağlaçlar üzerinde durduk çok, sınavda sadece 1 puanlık bağlaç sorusu geldi. Sınıfın ortalaması 38 di. Normalde alışılmış bir soru kalıbı vardır, grammar vardır vocab vardır, çalışırsınız girersiniz, şimdi en son sınavda according to diye başlayan bir soru vardı onun gibi 3 soru vardı, alışılmışın dışında bir şey yapmaya çalışmışlar, uğraşmışlar da sorular için, idare mi diyim öğretmenlerinin verdiği eğitimden, öğretmenlerinden emin olur da ona göre bir sınav hazırlar, bu sadece öğrencileri dökmektir. Hepimiz döküldük...” (öğrenci 11)

“9: ...Ben mesela o sınava 45 lik çalışmadım, en az 70 falan almam lazımdı. Kelime çalıştım, youtube dan video izledim, grammer çalıştım, bağlaçların çok üstünde durdular, sanki çok gelecekti onlardan, ama ben ne çalışmışım yani...” (öğrenci 9)

Son olarak, öğretim programına ilişkin öğrenci görüşleri derslerde kullanılan ders kitabının bazı özelliklerinin öğrenciler tarafından olumsuz olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ders kitabındaki konuların sürekli belirli temaları tekrar etmesi (seyahat, doğa gibi), ders kitabının bilimsel konuları değil gündelik konuları içermesi, okuma parçalarının uzun ve sıkıcı olması ders kitabını takip etmeyi zorlaştıran etmenler arasında belirtilmiştir.

İdari sorunlar öğrenci görüşlerine göre İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller gelişmesine neden olan ikinci kategoridir. İdari sorunlara ilişkin öğrenciler derslere devam zorunluluğunu derse güdülemekten uzak bulmaktadırlar.

“22...Bana da devamsızlık sorunu devamsızlık zorunlu, ama gelmezsek öğrenemeyiz, ama biz bunun bilincindeyiz, gelmezse öğrenmeyecek kalacak yani, saçma bu. Ben hoca çarpı atmasa da geliyorum mesela, kalacağım çünkü, gelmesem de bakıyorum bir şeylere, yorucu geliyor artık...” (öğrenci 22)

Sistem kaynaklı sorunlara ilişkin üçüncü kategori öğrencilerin geçmişteki olumsuz İngilizce öğrenme deneyimleridir. Özellikle İngilizce derslerinde öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanması ve öğrencileri ortaokul ve liseye yerleştiren merkezi sınavlarda İngilizce sorularının olmaması İngilizce dersini öğrencilerin gözünde değersizleştiren ve gereksiz ders haline getiren etmenlerdendir. Yapılan görüşmeler sırasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (16) lisede 3. ve 4. sınıfta İngilizce derslerinde üniversite sınavına hazırlandıklarını belirtmişlerdir.

“10...Önceden hiç üstüne düşmüyordum, ilkokulda, ortaokulda hocalar anlatıyordu ama işte istisnalar falan oluyordu. Ben ortaokulda da çok düşmedim İngilizce üzerine sınavda çıkmıyordu. Ne biliyim o zamanlar çok lazım olacağını düşünmedim, aslında görüyorduk İngilizce konuşanlar falan televizyonda, herkes konuşuyordu, hoşuma da gidiyordu ama ne biliyim, zor geliyordu, istemiyordum da, önemsiz de geliyordu. Ama şimdi anladım, önemli yani, hazırlıkta anladım...” (öğrenci 10)

“4...Lise 2 de o kadar öğrendim, full İng. üzerine çalışıyordum, sonra lys lgs üzerine çalışınca 2 sene boyunca, pek bir şey kalmadı aklımda, yani sınavlarda olmayınca önemsenmiyor sanırım...” (öğrenci 4)

Bunların dışında, farklı öğretim kademelerinde işlenen konuların değişmemesi, farklı meslek gruplarından insanların İngilizce derslerine girmesi ve öğretmenlerin sık sık değişmesinden dolayı derslere uyum sağlayamama öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerine ilişkin duyuşsal engeller oluşturan etmenler arasında sayılmıştır.

“...Bence sıkıcıydı bir de bendeki sıkıcılığının sebebi sürekli tekrar halinde olması, bu sene gördüğüm past con. Seneye de past c. Seneye de hep böyle girmesi, en çok sıkın noktası buydu beni, bir tık ileriye gitmiyordu bir de işlediğimiz konuyu da bilmiyordum, beni o yönden çok sıkıyordu ağır geliyordu bana neden aynı şeyleri tekrar tekrar görüyoruz, bir de bağlantı da kuramıyordum bir biri ile...” (öğrenci 27)

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin sonuçlarına göre, öğretmen, sınıf ortamı ve sistem kaynaklı etmenler dışında, öğrencilere ilişkin etmenler de İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellere neden olabilmektedir. Tablo 4.8’de Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller
İngilizce öğrenmeye ilişkin yanlış algılar
✓ Gelecekte İngilizceye gereksinim duymayacağını düşünme
✓ Dil öğrenmeye karşı yeteneğinin olmadığını düşünme
✓ Dil öğrenmeye karşı ilgisinin olmadığını düşünme
✓ Dil öğrenmeyi sevmeme
✓ İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu düşünme
✓ İngilizcenin Türkçe konuşulan bir ülkede öğrenilebileceğine inanmama
✓ Zekâ türünün İngilizce öğrenmeye uygun olmadığını düşünme
✓ İngilizce öğrenme zorunluluğunun sıkılmaya ve kaygıya neden olması
✓ Ders İngilizcesinden çok özellikle diziler gibi gerçek hayatta kullanılan İngilizceye ilgisinin olması
Öğrencinin kişilik özellikleri
✓ İçer kapank olma
✓ Mükemmeliyetçilik
Çalışma becerileri
✓ Kendi çalışma stratejilerinin farkında olmama
Duyuşsal sorunlar
✓ Düşük özgüven
✓ Yüksek kaygı düzeyi

Tablo 4.8’de gösterildiği üzere Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller dört kategoride incelenmiştir. Öğrenciler ilkokul ikinci sınıftan başlayarak edindikleri uzun bir İngilizce öğrenme deneyimi ile hazırlık programına başlamaktadırlar ve süreçte İngilizce öğrenmeye ilişkin bazı algılar oluşturmaktadırlar. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin sonuçlarına paralel şekilde, öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçları da öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerinin onlarda İngilizce öğrenmeye ilişkin yanlış algılara yol açtığını ve bu yanlış algıların öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu konuda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin

görüşlerinin büyük oranda birbirini desteklediği görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin edindikleri yanlış algılar şu biçimdedir:

- ✓ **Gelecekte İngilizceye gereksinim duymayacağını düşünme**
- ✓ **Dil öğrenmeye karşı yeteneğinin olmadığını düşünme**
- ✓ **Dil öğrenmeye karşı ilgisinin olmadığını düşünme**
- ✓ **Dil öğrenmeyi sevmeme**
- ✓ İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu düşünme
- ✓ İngilizcenin Türkçe konuşulan bir ülkede öğrenilebileceğine inanmama
- ✓ Zekâ türünün İngilizce öğrenmeye uygun olmadığını düşünme
- ✓ İngilizce öğrenme zorunluluğunun sıkılmaya ve kaygıya neden olması
- ✓ Ders İngilizcesinden çok özellikle diziler gibi gerçek hayatta kullanılan İngilizceye ilgisinin olması

“12...Aslında sınıfta olunca ifade etmekte zorlandığımız an direkt Türkçeye sarılıyoruz, bir kelime aklımız gelmediğinde hemen Türkçesini söyleyiveriyoruz, yurt dışında olsam, mesela ben yurtdışına çıkmadan, İng. öğrenebileceğimi düşünmüyorum, ben bunu kendi kafamda kurmuşum sınıfta ne kadar öğrenebilirsin, mesela sınıfta hoca grammar anlatıyor, ben onu eve gidip youtube dan videolardan izleyebilirim, ekstra bir durum değil, o nedenle pek önemsemiyorum, ama yurt dışına çıksam mecbursun, yurt dışına çıkmadan bu iş olmayacak, illaki konuşacaksın sınıfta mecbur kalmıyorsun...” (öğrenci 12)

“11...Bir de ben gerçekten sayısal zekâma güvenirim, ama sözelde edebiyat olsun, dil anlatım olsun ben hep bütünlümeden falan geçmişimdir. Hep zayıftır, İng. de biraz sözel bir ders olduğu için, hani lise 1 den falan sonra dersin gidişatı, konular ağırlaşmaya başladıkça bende İngilizce şeyi kalmadı, mesela matematikte dersi dinlerken kendim bir şeyler yapmak istiyorum, kendim bir şeyler bulmaya, soru gelecek mesela kendim uğraşcam çözeceğim, bunu da yeni keşfettim neden İng. sevmiyorum çünkü biliyorum uğraşsam yapacağım. Elimden gelir, ama uğraşmak istemiyorum...” (öğrenci 11)

“23...Her şey iyiydi gayet güzeldi burada sene başında da böyle devam etmişti geçen sene, ancak bir süre sonra İngilizceden sıkıldığımı hissetmeye başladım. İhtiyacım olmadığını düşünmeye başladım, kelime anlamında, saçma geliyordu çünkü ben bu İngilizceyi mülakatta atıyorum yarasın diye öğreniyordum ama adamın adı hasan benimki Mehmet ama İngilizce konuşuyoruz saçma gelmeye başlamıştı ve bu kitaptan da aşırı derecede sıkılmışım, bıraktım

kendimi, tümüyle hala daha da kendimi tuttuğumu hissetmiyorum hala daha da bırakmış durumdayım, toparlamak da istemiyorum sanırım. Sevmiyorum ya okulu da sevmiyorum, İngilizceyi de sevmiyorum, ...” (öğrenci 23)

Öğrenci kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin ikinci kategori öğrencilerin kişilik özellikleri olmuştur. Öğrenci görüşlerine göre içine kapanık olma ve mükemmeliyetçilik öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerine engel olmaktadır.

“26...Ben zorluyorum, ama ben çok utangacıım, aslında bunu yıkmam lazım, aslında kuruyorum cümleleri kafamda ama ben onları kurana kadar ya başkası söylüyor ya da benim söylediğimi söylüyor. Kurmuşken düzgün olsun, oluyorsa iyisi olsun, farklı düşünüyorum mesela, yazı yazıyoruz mesela bir fiil arıyorum, aslında kolay bir fiil var orada biliyorum ama en zorunu seçiyorum onu bulmaya çalışıyorum. Bize böyle mi oldu bilmiyorum, eğitim sisteminden dolayı...” (öğrenci 26)

“3:...Ben açıkçası, çok fazla düşünmüyorum. direkt söylüyorum, Hoca zaten you mean deyip düzeltiyor. O benim çok hoşuma gidiyor. Beni konuşmaya iten şeyler, ama mesela bir dönemdir kafamda kuruyorum ama şuradaki yabancılara gidip merhaba diyemem mesela, utanırım, kötü algılanmaktan korkuyorum...” (öğrenci 3)

Öğrenci kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin üçüncü kategori öğrencilerin kendi çalışma stratejilerinin farkında olmaması olmuştur. Öğrenme stratejilerinin farkında olmayan öğrenciler çalışmalarına rağmen sınavlardan düşük not alabilmektedir. Bu durum öğrencilerin güdülenme düzeyini düşürebilmektedir.

“2:...Ben mesela o sınava 45’lik çalışmadım, en az 70 falan almam lazımdı. Kelime çalıştım, youtube dan video izledim, grammer çalıştım, bağlaçların çok üstünde durdular, sanki çok gelecekti onlardan, ama ben ne çalışmışım yani...” (öğrenci 2)

Son olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları duyuşsal sorunların öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Özellikle konuşma sırasında duyulan yüksek kaygı düzeyi ve düşük özgüven öğrencilerin öğrenme sürecini verimsizleştiren etkenler arasındadır.

“9:...Mesela biz tahtaya çıkmıştık, T Hoca senin düşüncen ne demişti, benim kalbim çarptı, çok heyecanlandım. Bir anda, aslında biliyorum ama işte...” (öğrenci 9)

Sonuç olarak; öğretmen, sistem, sınıf ortamı ve öğrenci ile ilişkili olumsuzluklar öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bulgular İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engellere neden olan etmenler konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermiştir. Bunun dışında bulgular özellikle öğretmenin ve öğrencinin öğretmen ile eşleştirdiği değişkenlerin

İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engellere neden olan en önemli etmenler arasında olduğunu göstermiştir. Çünkü olumlu ya da olumsuz öğretmen davranışları hem sınıf ortamını şekillendirmede hem de öğrenci algılarını değiştirmede etkili olabilmektedir. Bu nedenle, hazırlık sınıflarındaki İngilizce öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak için öğretim elemanlarına duyuşsal engeller konulu bir hizmet içi eğitim verilmesi önem arz etmektedir.



4.3. Sınıf İçi Öğrenmelerde Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Ortaya Koyduğu İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Gözlem sonuçlarına göre sınıf içi öğrenmelerde ortaya konan duyuşsal engeller Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Gözlem sonuçlarına göre sınıf içi öğrenmelerde ortaya konan duyuşsal engeller

Gözlemlenen davranış	Sayı
1. Derse Hazırlık	
1. Öğretim elemanı dersi işlemeye hazırды ve öğrenciler dersten önce ne gibi bir hazırlık yapmaları gerektiğini biliyorlardı	8
2. Derse başlama	
2. Derse zamanında başladı ve dersi zamanında bitirdi	1 öğretim elemanı
3. Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencilerle kısa bir sohbet etti	4 öğretim elemanı
4. Öğretim elemanı dersin başında öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etti.	3 öğretim elemanı
3. Ders sırasında kullanılan yöntem ve teknikler	
5. Öğretim elemanı farklı dil becerilerine yönelik etkinliklere derste yer verdi: konuşma, yazma, okuma, dinleme, dilbilgisi, kelime	5 öğretim elemanı farklı becerilere yönelik öğretim yaptı 3 öğretim elemanı tek bir dil becerisine yönelik öğretim yaptı Dinleme (4 derste), Okuma (1 derste), Yazma (0 derste), Konuşma (4 derste) Kelime (2 ders) Dilbilgisi (3 derste)
6. Öğretim elemanı farklı özellikteki öğrencilere hitap edecek öğretim teknikleri kullandı	Düz anlatım tekniği (4 ders), bireysel etkinlikler (1), soru cevap yöntemi (4 ders boyunca), bütün sınıf etkinliği (3 ders), 2'li grup çalışması (1) Tüme varım (sonuç çıkarma) (1 ders)

7. Öğretim elemanı kitaptaki etkinlikler dışında derse farklı etkinlikler getirdi.	2 öğretim elemanı
8. Öğretim elemanı ders anlatırken ağırlıklı olarak İngilizce kullandı	7 öğretim elemanı
9. Öğretim elemanının ders anlatırken kullandığı İngilizce seviyesi öğrencilerin seviyesine uygundu ve öğrenciler dersi takip edebildi	6 öğretim elemanı
10. Öğretim elemanı sınıf içinde yerini değiştirerek farklı öğrencilerle iletişime girdi	5 öğretim elemanı
11. Öğretim elemanı ders anlatırken teknolojiden yararlandı	Projeksiyon ve i-tool (7 ders)
12. Öğretim elemanı düz anlatım tekniği, grup etkinlikleri, çift etkinlikleri, bütün sınıfı içeren etkinlikler gibi farklı etkinlik çeşitlerini derste kullandı.	Düz anlatım (3 dersin), Bireysel etkinlik (7 ders) Soru cevap (4 ders) İkili grup çalışması (1 ders) Bütün sınıf çalışması (1 ders) Tümevarım (sonuç çıkarma) (1 ders)
13. Öğretim elemanı mimiklerini ve beden dilini kullanarak öğrencilerin çoğunluğunun kendisini dinlemesini sağladı	3 öğretim elemanı (kullanmadı) 5 öğretim elemanı (göz kontağı, el kol hareketleri, göz kırpması, kafa sallama) 2 öğretim elemanı (ders anlatırken gülümseme) 1 öğretim elemanı (etkili mimik ve beden dili)
14. Öğretim elemanı derste becerilere yönelik strateji öğretimine yer verdi	X (gözlemlenmedi)
15. Öğretim elemanı konu ile ilgili örnek verirken güncel olayları kullandı	5 öğretim elemanı
16. Öğretim elemanı gündelik İngilizce kullanımlarına derste yer verdi (film v dizilerden örnekler)	1 öğretim elemanı

4. Güvenli sınıf ortamı yaratma

17. Öğretim elemanı öğrencilerin derse yönelik çabaları karşısında farklı pekiştirme tipleri kullandı	6 öğretim elemanı: sözel pekiştirmeçler (well-done, yes, right, are you sure, exactly... etc, kafa hareketleri ile onaylama)
---	--

18. Öğretim elemanı öğrencilerin sorularını uygun şekilde cevapladı	7 öğretim elemanı
19. Öğretim elemanı öğrencilerin anlamadığı konuları tekrar açıkladı.	7 öğretim elemanı
20. Öğretim elemanı bütün öğrencileri derse katmaya çalıştı.	7 öğretim elemanı Öğrencileri rastgele seçme (4 ders), Öğrenciye ismiyle hitap etme (6 ders), Cevabın bir kısmını söyleyip Öğrencilerin tamamlamasını bekleme (2 ders), Farklı öğrencilere söz hakkı vermeye çalışma (6 ders)
21. Öğretim elemanı öğrencilerin cevaplarına anında uygun dönüt ve düzeltmelerle karşılık verdi	5 öğretim elemanı
22. Öğrencilerin yanlış cevapları karşısında öğretim elemanı sabırla davranarak onların doğru cevabı bulmasına yardımcı oldu	5 öğretim elemanı
23. Öğretim elemanı sınıf disiplinini etkili şekilde sağlayabildi	8 öğretim elemanı
24. Öğretim elemanı sınıftaki bütün öğrencilerle olumlu iletişim geliştirme çabası içindeydi	6 öğretim elemanı
25. Öğretim elemanı genel olarak öğrencilere karşı sabırlı davrandı ve sinirlenmedi	8 öğretim elemanı
26. Öğretim elemanı sınıfta enerjik, dinamik ve öğretmeye hevesli idi.	5 öğretim elemanı

5. Değerlendirme

27. Öğretim elemanı derste ara ara öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme amaçlı farklı yöntemler kullandı (soru sorma, teyit alma gibi)	8 öğretim elemanı Verilen yönergeyi bir öğrencinin Türkçe olarak açıklamasını isteme (1 ders) Sözel kontroller (8 ders)
--	---

6. Duyuşsal etmenler

28. Öğretim elemanı derste öğrencileri güdülemeye ilişkin farklı tekniklerden yararlandı (İngilizcenin önemine ilişkin konuşma, kendi yurtdışı deneyimlerini paylaşma gibi)	1 öğretim elemanı
---	-------------------

29. Öğretim elemanının derste öğrencileri küçümseyici ve azarlayıcı bir tavrı vardı.	X (gözlemlenmedi)
30. Öğrenci İngilizce konuşmaya çalışırken öğretim elemanı hatalarını sürekli düzeltmeden onu dinledi ve anlamaya çalıştı.	3 öğretim elemanı 5 öğretim elemanı: (gözlemlenmedi)
31. Öğrenci hata yaptığıında öğretim elemanı öğrenciyi azarlamadı veya küçük düşürücü şekilde davranmadı.	8 öğretim elemanı
32. Öğretim elemanının duygu durumu tutarlı idi ve değişkenlik göstermedi.	8 öğretim elemanı
33. Öğretim elemanı ders anlatırken öğrencilerle göz kontağı kurdu	7 öğretim elemanı
34. Öğretim elemanı dersle ilgilenmeyen öğrenciyi uyararak diğer dersi takip etmelerini sağlamaya çalıştı	4 öğretim elemanı
35. Sınıfta uğultu gürültü gibi öğrencilerin dikkatini dağıtacak etmenler yoktu	8 öğretim elemanı

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere gözlemler sırasında toplam 6 kategoride 35 tane öğretmen davranışı gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda ulaşılan bulgular öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Gözlemler sırasında ilk olarak öğretim elemanları derse hazırlık kategorisi altında incelenmiştir. Öğretim elemanı dersi işlemeye hazır mıydı maddesini incelemek için öğretim elemanlarının derse başlamadan önce öğrenciye kitapta nerede kaldıklarını sorması ya da sormaması, derse bazı etkinlikleri getirip getirmediği ve etkinlikler arasında seri şekilde geçiş yapma durumları ve o gün işlenen konuya ilişkin sorulara uygun cevap verip verememeleri gibi değişkenler gözlemlenmiştir. 8 öğretim elemanından 5 tanesi derse geldiklerinde kitapta öğrencilerin hangi sayfada kaldıklarını biliyorken, 8 öğretim elemanından sadece 2 tanesi elinde farklı bir etkinlik ya da farklı bir çalışma kâğıdı ile derse gelmiştir. Ancak, bütün öğretim elemanlarının etkinlikler arasındaki geçişlerde tereddüt etmedikleri ve öğrenciden gelen sorulara uygun cevaplar verebildikleri gözlemlenmiştir. Derslerde hazırlıksız olmaktan kaynaklanan bir aksaklık gözlemlenmediğinden öğretim elemanlarının derse hazır olma durumlarının duyuşsal engel yaratan bir faktör olmadığına karar verilmiştir.

Derse başlama kategorisinde ise toplam 3 tane öğretmen davranışı incelenmiştir. Gözlem formundaki madde 2, 3 ve 4 derse başlama kategorisi ile ilgilidir. Öğretim elemanı derse zamanında başladı ve dersi zamanında bitirdi maddesine ilişkin gözlem sonuçları sonuçlarına göre dersi zamanında başlatıp bitiren bir öğretim elemanı dışında diğer 7 öğretim

elemanının 3 ve 10 dk. arasında değişen sürelerde derse geç geldikleri gözlemlenmiştir. Ancak, bütün öğretim elemanları dersi zamanında bitirmiştir. Derse geç kalma eyleminin öğretim elemanlarının çoğunluğunda gözlemlenmesi ve aynı maddenin öğretmen görüşmeleri sonuçlarına göre duyuşsal engel olarak belirtilmesi sebepleri göz önüne alınarak öğretmenin derse geç kalması duyuşsal engel yaratan etmenler arasında değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanını derse başlamadan önce kısa bir sohbet etti maddesine ilişkin sonuçlara göre 4 öğretim elemanının derse başlamadan önce sınıftaki öğrencilerle kısa bir sohbet ettikleri gözlemlenmiştir. Bir öğretim elemanı öğrencilerle konuşmaya çalışsa da öğrencilerden cevap gelmediği için sohbet yaklaşık bir dakika kadar sürmüştür. Daha sonra derse geçilmiştir. Bunun dışında diğer 3 öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencilerle o gün derse gelmeyen öğrenciler, daha önceki derste yapılan konuya ilişkin öğrencilerin anlamadığı yerler ya da konunun kısa bir tekrarı hakkında konuşmuştur. Ayrıca, öğrencilerle öğretim elemanlarının da katılacağı bir sınıf pikniğine ilişkin sohbet, gözlemin gerçekleştirildiği dönemde üniversitede yapılan festivaller ders öncesi yapılan diğer sohbet konuları idi.

Öğretim elemanı dersin başında dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar etti maddesine ilişkin gözlem sonuçlarına göre 8 öğretim elemanından 3 tanesi öğrencileri dersin başında dersin amaçlarından ve derste yapılacaklardan haberdar etmiştir. 3 öğretim elemanından bir tanesi ise o gün yapacakları konunun öneminden bahsederek öğrencilerin dikkatini konuya çekmeye çalışmıştır. Dersin başında öğrencileri dersin amaçlarından haberdar eden öğretim elemanları sayıca fazla olmadığından ve alanyazın taraması sonuçlarına göre dersin başında öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etmenin öğrenciyi öğrenmeye güdüleyen etmenler arasında gösterilmesinden dolayı (Vural, 2007; Öztürk, 2002; Kahraman,2014; Özdoğdu,2015) “öğretim elemanının dersin başında dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar etmemesi” duyuşsal engele neden olan etmenler arasında değerlendirilmiştir.

Üçüncü olarak, ders sırasında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem formunda 5-16 maddeleri ders sırasında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin maddelerdir. Öğretim elemanı 4 dil becerisine (yazma, okuma, konuşma, dinleme) yönelik etkinliklere derste yer verdi sorusuna ilişkin gözlem sonuçları öğretmenlerin derste yaptıkları etkinliklerde hangi becerilere hitap edeceklerine ders kitabının karar verdiğini göstermiştir. Çünkü öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu kitap takip etmiş ve o gün kitapta olan etkinliklere derste yer vermişlerdir. 5 öğretim elemanı farklı becerilere yönelik etkinlikler yaparken 3 öğretim elemanı tek bir dil becerisine yönelik etkinlikler yapmıştır.

Gözlem sonuçları derslerde dinleme (4 derste), okuma (1 derste), yazma (0 derste), konuşma (4 derste), kelime (2 ders), dilbilgisi (3 derste) yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, derslerde kelime(3 ders) ve dilbilgisine (3 derste) yönelik de etkinliklere yer verilmiştir. Konuşmaya yönelik etkinlikler ikili ya da grup etkinlikleri yerine bütün sınıf etkinliği olarak, yani öğretmenin bütün sınıfla konuşması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bütün öğrenciler konuşmaya katılmamış ve sınıftaki birkaç öğrenci ile bu etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, konuşma etkinliklerinin belirlenen hedeflere ulaşmada amaca hizmet etmediği ve konuşma becerisini yeterince geliştiremediği söylenebilir. Ancak, derslerde farklı becerilere yer verildiği söylenebilir. Bu nedenle bu madde duyuşsal engellere yol açan etmenler arasında değerlendirilmemiştir.

Öğretim elemanı farklı özellikteki öğrencilere hitap edecek öğretim teknikleri kullandığı maddesine yönelik gözlem sonuçları öğretim elemanlarının neredeyse tamamının geleneksel ders öğretim tekniklerini kullandıklarını göstermiştir. İki öğretim elemanı dışında diğer altı öğretim elemanı ders boyunca düz anlatım tekniği (4 ders), bireysel etkinlikler (1), soru cevap yöntemi (4 ders boyunca), bütün sınıf etkinliği (3 kişi), 2'li grup çalışması (1) kullanarak dersi tamamlamışlardır. Soru cevap yöntemi kullanan 2 öğretim elemanının derste öğrencilerle etkileşime girerek öğrencilerin çoğunluğunun derse katılımını sağlayabildikleri gözlemlenmiştir. Ancak söz konusu iki öğretim elemanı da diğer öğretim elemanları gibi ikili etkinlikler, grup etkinlikleri ya da bütün sınıf etkinliğine yer vermemiş ve geleneksel ders anlatma yöntemlerini tercih etmişlerdir. Diğer öğretim elemanlarından farklı olarak, sadece bir öğretim elemanı geleneksel teknikler dışında ikili grup etkinliklerine ve bütün sınıf etkinliğine yer vermiştir ve konuşma odaklı bir ders yürüttüğü gözlemlenmiştir. Bütün sınıf etkinliği sırasında öğrenciler ayağa kalkıp sınıfta gezinerek etkinliği tamamlamıştır. Dil bilgisi konusu anlatırken de yine aynı öğretim elemanı öğrencilerin hayatından örnekler vererek ve tümevarım yöntemini kullanarak öğrencilerin dil bilgisi yapısını kendilerinin bulmasını sağlamıştır. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun geleneksel yöntemlerle ders işleminin görüşme sonuçları ve alanyazın tarama çalışmaları ile örtüştüğü söylenebilir. Gözlem sonuçları ölçek çalışması ve görüşmeler sonucunda ulaşılan şu sonuçları doğrulamaktadır: “Öğretmenin geleneksel öğretim yöntemlerini (düz anlatım yöntemi, ezberleme) ders anlatırken sıkça kullanması, öğrencinin derse aktif katılımını engelleyen öğretmen merkezli etkinliklerin derste sıkça kullanılması, hocamın derste kullandığı yöntem ve teknikler ile öğrenme özelliklerimin uyumsuz olması öğrenmemi engeller.

Öğretim elemanı derse kitaptaki etkinlikler dışında farklı etkinlikler getirdi maddesine ilişkin gözlem sonuçları gözlemlenen 8 öğretim elemanında 6 tanesinin ders boyunca kitaptaki

etkinlikleri takip ettiklerini göstermiştir. Sadece kitap takip edilerek yapılan derslerin üç tanesinde öğrenci katılımının 2 ya da 3 öğrenci ile sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bu öğretim elemanlarından bir tanesi derste öğrencilere yönelttiği sorulara cevap alamadığı durumlarda cevabı kendisi vererek ya da tahtaya yazarak derse devam etmiştir. Diğer 3 derste ise öğretim elemanı öğrencilerin derse katılmasını beklemeden onlara soru sorarak derse katmayı başarmıştır. Kitap etkinliklerinden farklı olarak, öğretim elemanlarından biri derste kitaptakilerden farklı etkinlikler yapmıştır. Bu öğretim elemanı ikili bir grup etkinliğinin ardından bütün sınıfla yapılan bir etkinlik uygulamıştır. Bu sınıfta yapılan gözlemler sırasında ders boyunca öğrencilerin derse katılma oranlarının diğer derslere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Diğer öğretim üyesi ise daha önce öğrencilere fotokopiyle çoğaltmaları için verdiği dil bilgisi etkinliklerini içeren bir çalışma kâğıdı kullanarak dersi tamamlamıştır. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun kitaba bağlı kalarak ders anlattıkları ve bu sonucun alanyazın taraması sonuçları ve görüşme sonuçları ile örtüşmesi gözönüne alınarak öğretmenin dersi ilgi çekici hale getirecek farklı etkinlikleri sınıfa getirmemesi ve öğretmenin derste sadece kitaba bağlı kalması duyuşsal engellere neden olan etkenler arasında değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanı ders anlatırken ağırlıklı olarak İngilizce kullandı maddesine ilişkin gözlem sonuçları öğretim elemanlarından üç tanesinin hiç Türkçe kullanmadığı, dört tanesinin ise dersi anlatırken ağırlıklı olarak İngilizce kullandıklarını göstermiştir. Öğretim elemanlarının sınırlı olarak gerekli gördükleri durumlarda Türkçe kullandıkları söylenebilir. Birinci öğretim elemanı derse İngilizce başlayıp dersi bu şekilde sürdürmüş ancak öğrencinin verdiği bir cevabın neden uygun olmadığını ayrıntılı olarak açıklamak ve derste ki hedef yapıyı (might have done) öğrencilerin anladığından emin olmak için Türkçe açıklamalar kullanmıştır. Aynı şekilde ikinci öğretim elemanı da derste ağırlıklı olarak İngilizce kullanmasına rağmen öğrencilerin anlamadığı bir yapıyı (most like) öğrencilere önce İngilizce anlatmış, öğrencilerin yapıyı anlamadıklarını fark etmiş ve yapıyı Türkçe olarak açıklamıştır. Üçüncü öğretim elemanı ise yönergeyi İngilizce olarak verdikten sonra Türkçe olarak bir öğrenciyi seçip öğrenciye “şimdi ne yapıyor musuz?” şeklinde soru yönelterek anlamasını kontrol etmek için Türkçe kullanmıştır. Dördüncü öğretim elemanı ise ders sırasında kitapta geçen bazı fillerin anlamlarını öğrencilere Türkçe olarak söylemiş ancak sonrasında derse İngilizce olarak devam etmiştir. Üç öğretim üyesinin ise derste hiç Türkçe kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Son öğretim üyesi olan sekizinci öğretim elemanı ise ders gözlemleri sırasında Türkçeye sıklıkla yer vermiştir. Öğretim elemanının derste hedef yapıyı açıklarken, yönerge verirken ve soru cevap etkinlikleri sırasında öğrenciye söz verirken ya da dönüt verirken Türkçe kullandığı

gözlemlenmiştir. Ders sonrasında öğretim elmanı Türkçe kullanmasının nedenini öğrencilerin isteksizliği ve ilgisizliği ile açıklamıştır. Öğretim elemanlarının yoğun olarak İngilizce kullanmasından dolayı bu maddeye ilişkin bir duyuşsal engel gözlemlenmemiştir.

Öğretim elemanının ders anlatırken kullandığı İngilizce seviyesi öğrencilerin seviyesine uygundu ve öğrenciler dersi takip edebildi maddesine ilişkin gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin gözlemlenen sekiz öğretim elemanından altısının dersinde öğrencilerin dersi takip etmekte zorlanmadığı, dolayısıyla öğretim elemanlarının öğrenci seviyesine uygun seviyede dil kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, derslerde öğretim elemanlarının ders kitabına bağlı kalması öğrencilerin derste kullanılan dili anlamasını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeleri anlamadıkları durumlarda ders kitabındaki yönergeleri okuyarak dersi takip edebilmişlerdir. Gözlemlenen öğretim elemanlarından bir tanesi İngilizce konuşurken yavaş şekilde ve kelimeleri belirginleştirerek konuşmuş ve bütün sınıfa hitap ettiği gözlemlenmiştir. Sınıfta öğrencilerin derse katılımının yüksek olması öğretim elemanının dil seviyesinin uygun olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, ikinci, üçünü, dördüncü ve beşinci öğretim elemanının dersinde öğretim elemanının yönelttiği sorulara öğrencilerin cevap verebildikleri gözlemlenmiştir. Altıncı öğretim elemanı ise çoğunlukla Türkçe kullandığı için öğrenciler dersi anlamada zorluk yaşamamıştır. Son olarak yedinci ve sekizinci öğretim elemanlarının derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilerin kullanılan dili anlamalarını kontrol etmedikleri gözlemlenmiştir. Sekizinci öğretim elemanı kitaptan yönergeyi okuduktan sonra aynı yönergeyi farklı kelimelerle tekrar ifade etmiştir ancak öğrencilerin anlamasını kontrol etmek için bir çaba göstermemiştir. Yedinci öğretim elemanı da yönergeleri kitaptan okumuş ancak öğrencilerin anlamasını kontrol etmemiştir. Her iki sınıfta da öğrencilerin derse katılım oranlarının düşük olduğu ve derslerin 2 ya da 3 öğrenci tarafından takip edilebildiği gözlemlenmiştir. Ancak, öğretmenin kullandığı dil seviyesi ile ilgili duyuşsal engellere neden olacak bir etken gözlemlenmemiştir.

Öğretim elemanı sınıf içinde yerini değiştirerek farklı öğrencilerle iletişime girdi maddesine ilişkin gözlem sonuçlarına göre sekiz öğretim elemanından üç tanesinin ders boyunca sınıftaki yerlerini değiştirmedikleri gözlemlenmiştir. Bu öğretim elemanlarının ders boyunca bütün öğrencileri görebilecek şekilde öğretmen kürsüsünün arkasında ve tahtanın önünde durdukları gözlemlenmiştir. Bu öğretim elemanlarının dersinde öğrencilerin derse katılımlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, gözlemler öğretim elemanlarının ders boyunca düz anlatım tekniğini kullanmalarının ve yerlerini değiştirmemelerinin öğrencilerle iletişime girmelerine izin vermediğini göstermiştir. Diğer üç öğretim elemanı ise derse tahtanın arkasında başlamalarına rağmen daha sonra sınıfın ortasına doğru konumlamalarda

bulunmuşlardır. Bunlardan bir tanesi sınıfın önünde öğrencilerin arasındaki bir öğrenci masasının üzerine oturarak dersi öğrencilerle iletişim içinde sürdürmüştür. Aynı şekilde, bu üç öğretim elemanından ikincisi “U” şeklinde sıra düzeni olan sınıfta öğretmen kürsüsünde derse başlamasına rağmen daha sonra sınıfın ortasına, öğrencileri görebileceği ve iletişim kurabileceği bir konumda durmuştur ve ara ara öğrencilerle şakalaştığı gözlemlenmiştir. Bu üç öğretim elemanından sonuncusu ise ders boyunca sınıfın önünde konumlanmasına rağmen tahtayı aktif şekilde kullanmış ve öğrencilerle iletişime girdiği gözlemlenmiştir. Sekizinci öğretim elemanının ise ders boyunca kürsünün arkasında sadece dersin başında kısa bir süre konumlandığı ve ders boyunca sınıfın farklı yerlerini kullandığı gözlemlenmiştir. Bu öğretim elemanının dersinde öğrencilerin neredeyse tamamının derse aktif şekilde katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları öğretmenin derste sürekli sunum pozisyonunda konumlanmasının öğrencinin derse katılımını ve öğretmen ve öğrenci iletişimini engellediğini göstermiştir. Bu sonuç öğrenci görüşmeleri sonucunda ulaşılan “Hocamın ders boyunca sürekli oturması öğrenmemi olumsuz etkiler” maddesini doğrulamaktadır.

Öğretim elemanı ders anlatırken teknolojiden yararlandı maddesine ilişkin gözlem sonuçlarına göre öğretim elemanlarının 7 tanesinin projeksiyon ve i-tool kullanarak ders anlattığı gözlemlenmiştir. Diğer bir öğretim elemanı ise derste teknoloji kullanmamıştır. Ancak, teknoloji kullanmanın ya da kullanmamanın öğrenci katılımına bir etkisi gözlenmemiştir. Bu durum sene başından itibaren bütün sınıflarda teknolojiden yararlanılması ve artık kullanılan teknolojinin öğrencinin dikkatini çekmemesi ile açıklanabilir.

Öğretim elemanı bireysel etkinlikler, grup etkinlikleri, ikili etkinlikler, bütün sınıf etkinlikleri gibi farklı etkinlik çeşitlerini derste kullandı maddesine ilişkin gözlem sonuçları neredeyse bütün öğretim elemanlarının (7) derste bireysel etkinliklere yer verdiklerini ve sonrasında öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek için soru cevap yöntemini kullandıklarını göstermiştir. Gözlem sonuçlarına göre derslere öğrencileri pasif kılan ve öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarına izin vermeyen etkinlik çeşitlerinin tercih edildiği söylenebilir. Sadece bir öğretim elemanı dersinde hem ikili etkinliklere, hem bütün sınıf etkinliklerine yer vermiştir. Sonuçların, görüşmeler sonucunda ulaşılan “Öğrencinin derse aktif katılımını engelleyen öğretmen merkezli etkinliklerin derste sıkça kullanılması” bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir.

Öğretme elemanı mimiklerini ve beden dilini kullanarak öğrencilerin kendini dinlemesini sağladı maddesine ilişkin Öğretme elemanlarının mimik ve beden dilini dersin verimini arttıracak şekilde kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen sekiz öğretim elemanından üç tanesi ders boyunca öğretmen kürsüsünün arkasında durarak düz anlatım

tekniki kullanarak ders anlatmış ve öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracak beden dili ve mimik kullanmamıştır. Dördüncü öğretim elemanı ise derse ilk başladığında konuşan öğrencileri sessizce beklemiş ve onlarla göz kontağı kurarak susmalarını beklediğini belli etmiştir. Ancak, ders boyunca diğer beş öğretim elemanı gibi öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak mimik ve beden dili kullanmamıştır. Bu dört derste de öğrenci katılımının yüksek düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Dördüncü öğretim elemanının dersinde öğrencilerin ara ara telefonu ile oynadığı ya da aralarında konuştukları gözlemlenmiştir. Beşinci öğretim elemanı ise öğrenciden aldığı cevabın doğru olduğunu belirtmek için göz kırpmaya hareketi yaparak ya da kafasını sallayarak beden dili ve mimik kullanmıştır. Ayrıca, öğrenci yanlış cevap verdiğinde duymadığını belirten bir hareket yaparak öğrencinin cevabını tekrar düşünmesini sağlamıştır. Söz konusu derste öğrenci katılımının diğer dört derse kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ders sırasında öğrencilerin hepsinin dikkatinin öğretmen üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Beşinci ve altıncı öğretim elemanının ortak özelliği ders anlatırken yüzlerinde sürekli bir gülümseme ifadesi olması ve bütün öğrencileri zaman zaman uyararak ya da soru sorarak derse katmaya çalışmasıdır. Her iki öğretim elemanı da göz kırpmaya, kafa sallama, ya da el hareketleri ile öğrencilerin verdiği cevaplara dönüt sağlamışlardır. Bu öğretim elemanlarının derslerinde öğrenci katılımının ve öğrencilerin derse karşı dikkatinin yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Konuşan ya da telefonla oynayan öğrenci sayısı bir ya da iki öğrenci ile sınırlıdır. Son olarak, sekizinci öğretim elemanının beden dilini etkili şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretim elemanı özellikle el ve kol hareketleri ile yönergeleri desteklemeye çalışmıştır. Mesela “guess” yani tahmin edin derken ellerini havaya kaldırıp elma topluyor gibi yaparak kelimeyi anlatmaya çalışmıştır. Sekizinci öğretim elemanının dersinde katılım oranının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim elemanı derse katılmayan öğrencileri “why don’t you do it?” (neden yapmıyorsun?) şeklinde uyararak katılımı arttırmaya çalışmıştır. Sonuçlar, öğretmenin beden dilini ve mimiklerini etkili kullanmasının derse katılımı ve anlamayı desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar görüşme sonuçlarını ve alanyazın taraması sonuçlarını doğrular niteliktedir. Bu nedenle “öğretmenin beden dilini ve mimiklerini etkili şekilde kullanmaması” duyuşsal engel yaratan faktörler kapsamında değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanı derste becerilere yönelik strateji öğretimine yer verdi maddesine ilişkin öğretim elemanlarının gözlemler sırasında strateji öğretimine yer vermediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu maddeye ilişkin herhangi bir veri elde edilememiştir.

Öğretim elemanı konu ile ilgili örnek verirken güncel olayları kullandı maddesine ilişkin gözlem sonuçları beş öğretim elemanlarının güncel olaylara derste yer verdiğini

göstermiştir. Gözlem sonuçları öğretim elemanının derste verdikleri örneklerin öğrencilerin derste dikkat toplama düzeyini etkilediğini göstermiştir. Örnek vermek gerekirse, dördüncü öğretim üyesi o anda derste kafasını sıraya koyup dersi takip etmeyen bir öğrenciyi örnek olarak kullanmış ve diğer öğrencilere dönerek “Müslüm derste neden uyuyor?” şekline bir soru sorunca hem uyuyan öğrenci hem de diğer öğrenciler dikkatlerini öğretmene yöneltmiştir. Beşinci öğretim üyesinin dersinde ise öğrencilerin “take for granted” (önemsemek) fiilinin anlamını sorduklarında öğretim elemanı bir tekrar öğrencisinin ismini kullanarak bir örnek vermiştir. Benzer şekilde altıncı öğretim üyesi iş görüşmelerine ilişkin bir etkinliği yaparken öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında karşılaşılabilecekleri soruları ve durumları kullanarak örnekler vermiştir. Öğrencilerin hayatına ilişkin verilen örneklerin dersi güncel hayatla bağlamaya katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, tersi durumda öğrencilerin derse dikkatinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin ikinci öğretim elemanının derste kullandığı bazı örneklerin öğrencilerin hayatı ile ilişkilendirilemeyecek ve konuyu açıklamaya yardımcı olmayacak örnekler olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumlarda öğrencilerin dikkatinin dağıldığı ve dersle ilgilenmedikleri gözlemlenmiştir.

Bunun dışında, sekizinci öğretim elemanı dışında diğer öğretim elemanlarının örnek verirken gündelik hayattan (filmler ve dizilerdeki İngilizce kullanımları) örnekler vermediği görülmüştür. Sekizinci öğretim elemanı derste konuşurken gündelik dil kullanımlarına yer vermesine rağmen bu kullanımlara yönelik bir etkinliğe derste yer vermemiştir. Gözlemlerde derste verilen örneklere ilişkin bulguların ölçek çalışmasında ve görüşmelerde ulaşılan şu sonuçları desteklediği söylenebilir: Hocam güncel olayları İngilizce dersi ile birleştirmezse öğrenmekte zorlanırım. Hocamın derste verdiği örnekler gündelik hayattan (dizilerde, filmlerde kullanılan İngilizce) olmazsa derse odaklanmakta zorlanırım.

Gözlemler sırasında dördüncü olarak güvenli sınıf ortamı yaratma kategorisine ilişkin öğretmen davranışları gözlemlenmiştir. Gözlem formundaki 17-26 arasındaki maddeler güvenli sınıf ortamı yaratma ile ilgilidir. Öğretim elemanı öğrencilerin derse yönelik çabaları karşısında farklı pekiştirici tipleri kullandı maddesine yönelik gözlem sonuçları öğretim elemanlarının derslerini anlatırken sözel pekiştiricilerden yararlandıklarını (well-done, yes, right, are you sure, exactly gibi) göstermiştir. Bunun dışında, gözlemler sırasında ses tonundaki değişiklikler de öğrencilere pekiştirici vermek için kullanılmıştır. Ancak, birinci, ikinci ve üçüncü öğretim elemanlarının dersinde öğretmen konuşma süresinin çok fazla olması nedeni ile öğrencilerin derse çok fazla katkı sağlamadığı gözlemlenmiştir. Bu derslerde öğrencilerin pasif durumda oldukları ve derse katılımlarının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim elemanı öğrencilerin sorularını uygun şekilde cevapladı maddesine ilişkin gözlem sonuçları gözlemlenen 7 öğretim elemanının farklı örnekleri tahtaya yazarak, mimik ve beden dili kullanarak ve öğrencilerin verdikleri örnekler yolu ile çıkarımlar yapmalarını sağlayarak öğrenciden gelen soruları açıklamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Sadece, ikinci öğretim elemanının dersinde öğrenciler öğretim elemanına herhangi bir soru yöneltmemiştir. Bu nedenle bu öğretim elemanının dersinde bu maddeye ilişkin veri toplanamamıştır.

Benzer şekilde, öğretim elemanı öğrencilerin anlamadığı konuları tekrar açıkladı maddesine ilişkin gözlem sonuçları öğretim elemanlarının öğrencilerin anlamadıkları kelimeleri ya da cümleleri uygun şekilde tekrar açıklamaya çalıştıklarını göstermiştir. Bu süreçte öğretim elemanları Türkçe açıklamalardan da yararlanmışlardır. Ancak, ikinci öğretim elemanının dersinde öğrenciler öğretim elemanına herhangi bir soru yöneltmemiştir. Bu nedenle bu öğretim elemanının dersinde bu maddeye ilişkin veri toplanamamıştır.

Öğretim elemanı bütün öğrencileri derse katmaya çalıştı ve öğretim elemanı bütün öğrencilerle olumlu iletişim geliştirme çabası içindeydi maddelerine ilişkin gözlem sonuçları öğretim elemanlarının ders anlatma hevesinin yüksek ya da düşük olmasının öğrencilerin derse karşı ilgisini etkilediğini göstermiştir. Örneğin ikinci öğretim elemanının dersinde öğretim elemanının öğrencileri derse katmaya yönelik çabasının olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen konuşma süresi fazla olan derste sadece bir kere bir öğrenci bir resmi yorumlamak için derse katılmıştır. Bu sırada diğer öğrencilerin dersle ilgilenmek yerine telefonları ile oynadıkları ya da arkadaşları ile konuştukları ya da kitaba karalamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenin derste soruları sorduğunda cevap alamadığı için soruları kendilerinin cevapladığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, birinci öğretim elemanının ders boyunca iki öğrencinin katılımı ile derse devam ettiği gözlemlenmiştir. Öğretim elemanı bir kere bu iki öğrenciden başka diğer öğrencilere bir soru yöneltmiş ancak onlardan cevap alamayınca kendisi cevabı vermiş ve derse devam etmiştir. Ders sonunda bütün öğrencilere sorularının olup olmadığını sormuş ancak yine önde katılımı yüksek iki öğrenciden birisi sorularının olmadığını söyleyince öğretim elemanı dersi bitirmiştir. Ancak, aynı sınıfta dersini gerçekleştiren beşinci öğretim elemanının dersinde öğrencilerin derse katılımının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğretim elemanının öğrencilerin sorularını dikkatle dinlediği, soruları cevaplarken farklı örnekler verdiği ve tahtayı etkin şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanı ara ara soru sorduğunda öğrencilerin parmak kaldırmasını beklemeden rastgele bir öğrenci seçip öğrencinin dikkatini canlı tutmayı başarmıştır. Sekizinci öğretim üyesi de benzer şekilde dersle ilgilenmeyen öğrenciyi farklı yöntemler kullanarak derse çekmeye çalışmıştır. Örneğin etkinliği yapmayan öğrenciye neden yapmadığını sormuştur. Ayrıca, farklı becerilere hitap

eden etkinlikler kullanarak ve sınıftaki yerini sürekli değiştirerek ders boyunca öğrenci dikkatini ve katılımını yüksek tutmayı başarabilmiştir. Son olarak, yedinci öğretim elemanı da bütün öğrencilerle iletişime girmeye çalışarak ve öğrencileri rastgele seçip onlara sorular sorarak dersini sürdürmüş ve öğrenci katılımını sağlayabilmiştir. Söz konusu üç öğretmenin de öğrenci ile iletişimlerinin güçlü olduğu ve yüzlerinde gülümseme ile dersi anlattıkları gözlemlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenci katılımını sağlamak için öğrencileri rastgele seçme (4 ders), öğrenciye ismi ile hitap etme (6 ders), cevabın bir kısmını söyleyip öğrencilerin tamamlamasını bekleme (2 ders), farklı öğrencilere söz hakkı vermeye çalışma (6 ders) gibi yöntemler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretim elemanı öğrencilerin cevaplarına anında ve uygun dönüt verdi ve öğrencilerin yanlış cevapları karşısında öğretim elemanı sabırla davranarak onların doğru cevabı bulmasına yardımcı oldu maddelerine ilişkin gözlemlenen öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun (5) öğrencilerin cevaplarına uygun ve anında dönüt verdiklerini göstermiştir. Örneğin sekizinci öğretim elemanı bir öğrencinin yanlış cevabı karşısında başka bir örnek vererek öğrencinin neden yanlış yaptığını açıklamıştır. Beşinci öğretim elemanı ise öğrencinin yanlış cevabı karşısında onu duymamış gibi yaparak öğrencinin cevabı tekrar gözden geçirip doğruyu bulmasını sağlamıştır. Sonrasında kendisi de başka bir örnek vererek konuyu açıklamıştır. Yedinci öğretim elemanı ise öğrencinin yanlış cümlesi karşısında bu cümleyi tahtaya yazmış, altına da doğru cümleyi yazarak iki cümleyi karşılaştırmasını istemiştir. Böylece, öğrencinin hatasını anlayıp doğru cevabı bulmasını sağlamıştır. Ancak, üç öğretim elemanı öğrencilerin cevaplarına dönüt verirken farklı bir yaklaşım sergilemişlerdir. Örneğin dördüncü öğretim elemanı öğrencisinin yanlış cevabı karşısında ona dönüt vermeden başka bir öğrencinin ismini söylemiş ve cevabı ondan almıştır. İkinci öğretim elemanının ise öğrenci sorularını zaman zaman duymadığı, bu nedenle de öğrenciye dönüt sağlamadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda öğrenciye cevabı diğer öğrenciler vermiştir. Üçüncü öğretim elemanının dersinde ise çok fazla öğretmen-öğrenci iletişimi olmadığı için bu maddeye ilişkin veri alınamamıştır

Öğretim elemanı sınıf disiplinini etkili şekilde sağlayabildi maddesine ilişkin gözlem sonuçlarına göre sınıflarda dersi engelleyecek herhangi bir disiplin problemine rastlanmamıştır. Öğrencilerin dersle ilgilenmedikleri durumlarda telefonla oynamayı, uyumayı, kendi aralarında sessizce konuşmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak, bu davranışların dersin akışını bozacak nitelikte olmadığı söylenebilir.

Öğretim elemanı sınıfta enerjik, dinamik ve öğretmeye hevesli idi maddesine ilişkin gözlem sonuçları, üstteki iki maddede olduğu gibi, öğretmenin sınıfta öğrencilerle kurduğu iletişim ve İngilizce öğretmek için gösterdiği çabanın öğrencinin derse ilgisini ve katılımını

etkilediğini göstermiştir. Örneğin birinci, ikinci ve üçüncü öğretim elemanları ders boyunca düz anlatım tekniğini kullanmış ve öğrencilerle sınırlı bir iletişim içerisinde olmuşlardır. Bu sınıflarda öğrenci katılımı ders boyunca 2 ya da 3 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Bunun aksine özellikle altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim elemanları öğrencilerle iletişim içerisinde derse devam etmişlerdir ve bu sınıflarda öğrencilerin derse ilgisinin ve katılımının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğretim elemanları sınıfta öğrencilerle rahat iletişim kurabilecekleri pozisyonda kalmayı tercih etmişlerdir ve ders boyunca öğrenci ile göz temasını korumuşlardır.

Öğretim elemanı genel olarak öğrencilere karşı sabırlı davrandı ve sinirlenmedi maddesine ilişkin gözlem sonuçları gözlemlenen bütün öğretim elemanlarının sınıfta öğrencilere karşı sabırlı ve anlayışlı davrandığını göstermiştir. Mesela, beşinci öğretim üyesi derse girdiğinde öğrencilerden istediği çalışma kâğıdını getirmediğini öğrendiğinde sakin kaldı ve elindeki kâğıttaki örnekleri tahtaya yazarak dersi sürdürmeye çalıştı. Benzer şekilde, bütün öğretim elemanları öğrenciler yanlış cevap verdiğinde ya da dersle ilgilenmediklerini gösteren davranışlar sergilediklerinde sakin kaldılar ve azarlayıcı ya da kırıncı davranışlarda bulunmadılar.

Öğretim elemanı derste öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme amaçlı farklı yöntemler kullandı maddesine ilişkin gözlem sonuçları bütün öğretim elemanlarının ders sırasında öğrencinin öğrenmesini kontrol etmek için farklı sözel kontroller kullandığını göstermiştir. Örneğin bir kelimenin anlamını öğrencinin bilip bilmediğini kontrol etmek için bu kelimeyi biliyor musunuz (do you know this word), bu kelimenin anlamı ne (what does it mean), bu ne (what is ...) gibi sorular kullanmışlardır. Ayrıca, bir cümleyi açıkladıktan sonra, öğretim elemanları öğrencilerin anlamasını kontrol etmek için “anladınız mı (did you understand it), açık mı (is it clear) gibi sorular kullanmışlardır. Ayrıca, verilen yönergeyi öğrencilerin anlamasını kontrol etmek için beşinci öğretim elemanı yönergeyi verdikten sonra sınıftaki bir öğrenciden bu yönergeyi Türkçe olarak açıklamasını istemiştir.

Gözlemler sırasında son olarak öğretmenlerin duyuşsal etmenlere ilişkin davranışları gözlemlenmiştir. Gözlem formunda bulunan 28-35 aralığındaki maddeler duyuşsal etmenler kategorisi ile ilgilidir. Öğretim elemanı derste öğrencileri güdülemeye ilişkin farklı teknikler kullandı maddesine ilişkin öğretim elemanlarının İngilizcenin önemine ilişkin öğrencilerle konuşmak ya da kendi deneyimlerden bahsetmek gibi teknikleri çoğunlukla kullanmadığı gözlemlenmiştir. Sadece bir öğretim elemanı bir kelimeyi açıklarken İngilizcenin öneminden bahsetmiştir. Ancak, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim kurmaya çalışması, derse katılmayan öğrenciyi neden katılmadıkları konusunda uyarmaları, gülümseyerek ders

anlatmaları, özellikle sekizinci öğretim elemanının kitabın dışındaki farklı etkinlikleri derste uygulaması, öğretim elemanlarının dersi anlatırken öğrenci seviyesine uygun dil kullanması, ders sırasında öğrencilerin anlamasını denetlemesi gibi öğretmen davranışları (Guilloteaux ve Dörnyei, 2008), tarafından güdüleme stratejileri kapsamında değerlendirilmiştir. Söz konusu öğretmen davranışları göz önüne alındığında öğretim elemanlarının öğrencileri güdüleyici davranışlarda bulunduğu belirtilebilir.

Öğretim elemanının derste öğrencileri küçümseyici ve azarlayıcı bir tavrı vardı ve derste öğrenci hata yaptığında öğrenci onu azarlamadı veya küçük düşürücü bir harekette bulunmadı maddelerine ilişkin gözlem sonuçları öğretim elemanlarının bu uygunsuz öğretmen davranışlarını sergilemediğini göstermiştir.

Öğrenci İngilizce konuşmaya çalışırken öğretim elemanı sürekli onun hatalarını düzeltti maddesine ilişkin sonuçlar bazı öğretim elemanlarının öğrencinin konuşmasına çok fazla fırsat vermediğini gösterirken bazı öğretim elemanlarının öğrenciye konuşma fırsatı verdiğini ve öğrencinin hatalarını düzeltmediğini göstermiştir. Örneğin üç öğretim elemanı öğretmen merkezli bir ders sürdürdükleri için bu sınıflarda öğrenci konuşma süresi çok uzun olmamıştır. Bu nedenle bu sınıflardaki gözlemlerle ilgili maddeye ilişkin veri alınamamıştır. Bu sınıflarda öğrenciler sadece soruya cevap vermek için cümle kurmuşlardır. Öğrenci konuşma süresinin daha uzun olduğu diğer beş öğretim elemanının dersinde öğrenci konuşmasındaki hataları öğretim elemanları da düzeltmemiştir.

Öğretim elemanının derste öğrencileri azarlayıcı ve küçümseyici bir tavrı vardı maddesine ilişkin ve öğretim elemanının duygu durumu tutarlı idi ve değişkenlik göstermedi maddesine ilişkin gözlem sonuçları bütün öğretim elemanlarının ders boyunca duygu durumlarının sabit kaldığını göstermiştir. Öğretim elemanlarında sinirlenme ya da öğrenciyi azarlama gibi duygu değişimleri gözlemlenmemiştir.

Öğretim elemanları ders anlatırken öğrencilerle göz teması kurdu maddesine ilişkin gözlem sonuçlarına göre, özellikle ikinci öğretim elemanının konuşurken ve bir şeyler anlatırken yüzünün tahtaya dönük olduğu, bu nedenle öğrencilerle göz kontağı kuramadığı gözlemlenmiştir. Bunun aksine özellikle altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim elemanları öğrencilerle iletişim içerisinde derse devam etmişlerdir ve bu sınıflarda öğrencilerin derse ilgisinin ve katılımının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğretim elemanları sınıfta öğrencilerle rahat iletişim kurabilecekleri pozisyonda kalmayı tercih etmişlerdir ve ders boyunca öğrenci ile göz temasını korumuşlardır.

Öğretim elemanı dersle ilgilenmeyen öğrenciyi uyararak dersi takip etmelerini sağladı maddesine ilişkin gözlem sonuçları dört öğretim elemanının dersle ilgilenmeyen öğrencilerin

dikkatini çekmek için öğrenciye farklı uyarılarda bulduklarını göstermiştir. Örneğin, dördüncü öğretim üyesi o anda derste kafasını sıraya koyup dersi takip etmeyen bir öğrenciyi örnek olarak kullanmış ve diğer öğrencilere dönerek “Müslüm derste neden uyuyor?” şeklinde bir soru sorunca hem uyuyan öğrenci hem de diğer öğrenciler dikkatlerini öğretmene yöneltmiştir. Sekizinci öğretim elemanı derse katılmayan öğrencileri “why don’t you do it?” (Neden yapmıyorsun?) şeklinde uyararak katılımı arttırmaya çalışmıştır. Yedinci öğretim elemanı ise derste birbiri arasında sessiz şekilde konuşan öğrencileri “şşt” şeklinde uyarmıştır. Son olarak, beşinci öğretim üyesi derste telefonuyla oynayan bir öğrenciyi “Benimle misin?” (Are you with me?) şeklinde uyarmıştır. Uyarıların öğrencilerin derse katılımını arttırdığı gözlemlenmiştir.

Son olarak, Sınıfta uğultu, gürültü gibi öğrencilerin dikkatini dağıtacak etmenler yoktu maddesine ilişkin gözlemlenen sınıflarda dersin düzenini bozacak şekilde uğultu ya da gürültünün olmadığı görülmüştür.

4.4. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecini, Öğretmen Kaynaklı Duyuşsal Engellerin Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler ortalama değerleri ve standart sapma değerleri alınarak analiz edilmiştir. Ölçeğin uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki duyuşsal engelleri Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Geliştirdikleri Duyuşsal Engellerin Düzeyi

Ölçeğin maddeleri	\bar{x}	std
1. Hocamın derste azarlayıcı ve/veya küçümseyici davranışlarının olması sınıfta huzursuz hissetmeme neden olur.	1.58	1.32
2. Hocamın beni notla tehdit etmesi derste huzursuz hissetmeme neden olur.	1.60	1.40
3. Hocamın not verirken öğrencilere adaletsiz davranması İngilizce öğrenmemi olumsuz etkiler.	1.66	1.36
4. Hocamın İngilizceyi öğretmek için gösterdiği çaba İngilizce öğrenmek için verdiğim çabayı etkiler.	1.71	1.17
5. Hocamın hata yaptığımda benimle alay etmesi ya da beni azarlaması derste huzursuz hissetmeme neden olur.	1.71	1.53
6. Hocamın öğretme hevesinin düşük olması benim öğrenmemi olumsuz etkiler.	1.73	1.27
7. Hocam anlamadığım konuyu tekrar açıklamazsa öğrenmekte zorlanırım.	2.06	1.54
8. Derste yanlış cevap verdiğimde hocam doğru cevabı bulmam için beni yönlendirmezse bu beni olumsuz etkiler	2.10	1.21
9. Hocam benimle empati kurmazsa öğrenmekte zorlanırım.	2.10	1.66
10. Hocamın benimle iletişim kurmadan sadece dersini anlatıp gitmesi öğrenmemi engeller.	2.17	1.68
11. Hocamın derste çabuk sinirlenmesi benim İngilizce dersine olan ilgimi azaltır	2.18	1.51
12. Hocam beni birey olarak tanımazsa dersi dinlemek istemem.	2.18	1.65
13. Hocamın derste benim tercih ve isteklerimi göz ardı etmesi öğrenmemi engeller.	2.28	1.56
14. Hocamın sadece kitaba bağlı kalarak ders anlatması derste sıkılmama neden olur.	2.35	1.15
15. Hocam derste düz anlatım tekniğini çok fazla kullanırsa derste sıkılırım.	2.39	1.17
16. Hocamın İngilizce dersinde sürekli aynı öğrencilerle ilgilenmesi ve onlara söz hakkı vermesi beni olumsuz etkiler.	2.39	1.46
17. Hocamın özel hayatındaki sorunları öğrenciye yansıtması derste huzursuz hissetmeme neden olur.	2.39	1.63

18. İngilizce dersinde sınıfta disiplin problemi olması öğrenmemi engeller.	2.47	1.35
19. Hocamın dersi hiç yerinden kalkmadan anlatması dersi dinlememi engeller.	2.50	1.45
20. Hocam mimik ve beden dilini etkili şekilde kullanmazsa dersi anlamakta zorlanırım.	2.69	1.24
21. Hocamın bizimle sohbet etmeden derse başlaması öğrenmemi olumsuz etkiler.	2.72	1.34
22. Hocamı sevmediğim zaman İngilizce dersini de sevmem.	2.74	1.90
23. Hocamın derste kullandığı yöntem ve teknikler ile öğrenme özelliklerimin uyumsuz olması öğrenmemi engeller.	2.89	1.25
24. Hocam derste ne kadar öğrendiğimi kontrol etmezse öğrenmekte zorlanırım.	2.89	1.42
25. Hocamın aynı şeyi defalarca tekrarlaması dersi dinlememi engeller.	2.90	1.35
26. Hocam ders anlatırken benimle göz kontağı kurmazsa dersi anlamakta zorlanırım.	2.92	1.40
27. Hocam dersin başında dersin amaçlarını açıklamazsa dersi takip etmekte zorlanırım.	3.04	1.97
28. Hocam ile karşılıklı zıtlığa girdiğimizde dersi dinlemem.	3.05	1.93
29. Hocam güncel olayları İngilizce dersi ile birleştirmezse öğrenmekte zorlanırım.	3.10	1.21
30. Hocam İngilizcenin önemi hakkında beni bilgilendirmezse öğrenmek için yeterince çaba harcamam.	3.12	1.83
31. Hocamın derste verdiği örnekler gündelik hayattan (dizilerde, filmlerde kullanılan İngilizce) olmazsa derse odaklanmakta zorlanırım.	3.28	1.18
32. Hocamın derste dilbilgisine ağırlık vermesi derste sıkılmama neden olur.	3.30	1.10
33. İngilizce konuşmaya çalışırken hocamın sürekli hatalarımı düzeltmesi kaygı düzeyimi yükseltir.	3.31	1.89
34. Hocam derste teknoloji kullanmadığında derste sıkılırım.	3.42	1.24
35. Hocam derste çok fazla teknoloji kullanırsa dikkatim dağılır.	3.98	1.05

**Ölçekte maddeler olumsuz ifadeler içermektedir ve öğrenciler maddelere 1: her zaman, 2: sık sık, 3: bazen, 4: nadiren, 5: asla şeklinde cevap vermişlerdir.*

Tablo-10’da gösterildiği gibi İngilizce öğrenme sürecinde olumsuz duygulara neden olan ilk on öğretmen davranışı sırası ile şu biçimdedir: “Derste öğretmenin azarlayıcı ve/veya küçümseyici davranışlar sergilemesi (1.58), öğrenciyi notla tehdit etme:(1.60), öğretmenin not verirken öğrencilere adaletsiz davranması (1.66), öğretmenin İngilizceyi öğretmek için

gösterdiği çaba öğrencinin İngilizce öğrenmek için verdi çabayı etkilemesi (1.71), öğretmenin hata yapan öğrenci ile alay etmesi/azarlaması (1,7) ve öğretmenin öğretme hevesinin düşük olması (1.73). Sonuçlara göre öğrenme sürecinde öğrencileri en çok olumsuz yönde etkileyen ve duyuşsal öğrenme engeli yaratan boyutun öğretmenin olumsuz kişilik özellikleri olduğu söylenebilir. Çünkü dördüncü madde dışında öğrenciyi olumsuz yönde etkileyen ilk altı maddenin ölçeğin bu boyutu ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyen dördüncü madde ise ders sırasında öğrenmeyi etkileyen faktörler boyutuna ilişkin bir maddedir.

Ayrıca, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencileri en az olumsuz etkileyen etmenlerin öğretmenin kullandığı yöntem ve teknik boyutuna ait olduğu görülmüştür (Madde 31, 32, 34 ve 35). Ölçek sonuçlarına göre İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin duyuşsal engel oluşturmasında öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler öğretmenin kişilik özellikleri kadar etkili değildir. Ancak, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler de öğrencilerin duyuşsal engeller oluşturmasına neden olabilir. Sonuçlara göre öğrenme sürecinde en az duyuşsal engel yaratan maddelerin ortalamaları şu şekildedir: derste verilen örneklerin gündelik hayattan olmaması (3.28), dilbilgisi ağırlıklı dersler (3.30), öğrenci İngilizce konuşmaya çalışırken öğretmenin hataları sürekli düzeltmesi (3,3), derste teknoloji kullanılmaması (3.42) ve derste çok fazla teknoloji kullanılması (3.98).

4.5. Yapılan Gereksinim Belirleme Çalışmalarının Doğrultusunda İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Duyuşsal Engellerini Ortadan Kaldırmayı Amaçlayan Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Tasarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında gereksinim belirleme çalışmalarının ardından araştırmacılar tarafından İngilizce yabancı dil dersini veren öğretim elemanlarına yönelik öğretmen odaklı duyuşsal engellere ilişkin bir hizmet içi eğitim programı tasarısı hazırlanmıştır.

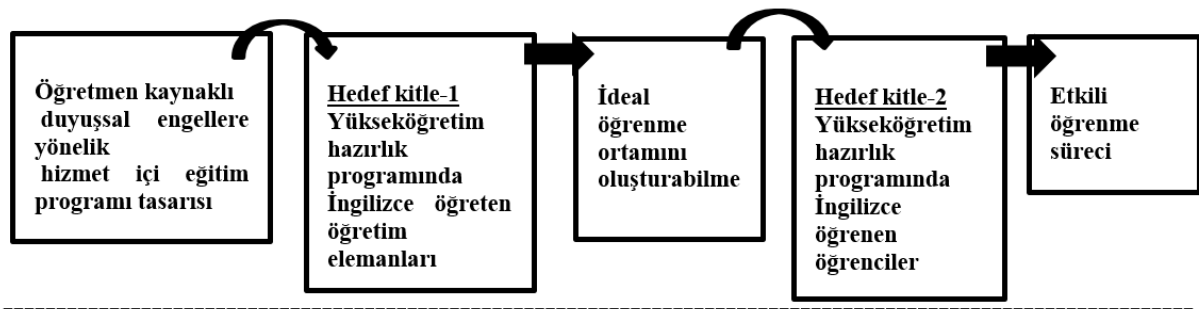
Öğretmen Odaklı Duyuşsal Engellere İlişkin Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programı Tasarısı

Hizmet içi eğitim programı tasarısında benimsenen yaklaşım

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin süreçte yaşadıkları öğretmen kaynaklı duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek amacıyla öğretim elemanlarına yönelik bir hizmet içi eğitim düzenlenmesi ve bu hizmet içi eğitimi sınıf içi uygulamalarına yansıtılabilmeye olanak sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, söz konusu hizmet içi eğitim programı tasarısında öğretim elemanlarının kendi hayatlarından kaynaklanan sorunları farklı bilimsel yöntemlerle çözdükleri ve bu yolla öğrenme sürecinde etkin oldukları bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu sayede öğretim elemanları hizmet içi eğitim sırasında öğrendikleri çözüm yollarını öğrencilerin öğrenme sürecinde geliştirdikleri duyuşsal engelleri ortadan kaldırmak için kullanabilecektir. Amaca uygun olarak öğretim programı tasarısında *ilerlemeci yaklaşım* benimsenmiştir. İlerlemeci eğitim felsefesi pragmatik felsefenin eğitime yansımaları olarak tanımlanabilir. İlerlemeci eğitim felsefesine göre, okul gelecek yaşam için bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Yaşamın bütün gerçek sorunları olabildiğince eğitim ortamına yansıtılmalı ve buradan hareketle yaşamın tamamını temsil eden her türlü derse de programda yer verilmelidir (Orstein ve Hunkins,2016). Geliştirilen hizmet içi eğitim programı tasarısında ele alınacak sorunlar öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir ve belirlenen sorunlara ilişkin çözüm üretmeye odaklanılmıştır.

İlerlemeci felsefeye dayalı hazırlanmış bir program tasarısında öğrenen öğrenme sürecinin merkezindedir. Ayrıca, söz konusu eğitim tasarısında eğitimin verileceği bağlamın özellikleri göz önüne alınır ve uygulamada proje yöntemi, otantik değerlendirme, sorun temelli öğrenme ve kendi kendine öğrenme gibi öğreneni merkeze alan ve öğreneni etkin kılan yöntemler kullanılır (Chiarelott, 2005). Yükseköğretim düzeyinde hazırlık programında

Yabancı Dil olarak İngilizce öğreten öğretim elemanları için öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin geliştirilen hizmet içi eğitim programı tasarısı öğrenci merkezli bir program olarak tasarlanmıştır. Öğrenci merkezli bir programın en önemli yönü yalnızca içerik ya da öğrenme amaçları değil, öğrenendir. Hazırlanan program tasarısında öğrenen yükseköğretim hazırlık programlarında İngilizce dersi veren öğretim elemanları iken hizmet içi eğitim programından fayda sağlayacak hedef kitle hem öğretim elemanları hem de hazırlık programlarında İngilizce öğrenen öğrenciler olarak tanımlanabilir. Şekil 4.1’de hazırlanan program tasarısından fayda sağlayacak hedef kitleye yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.



Şekil 4.1. Program tasarısının hedef kitleleri ve beklenen etkisi

Şekil 4.1.’de gösterildiği gibi hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısı birinci hedef kitleye (öğretim elemanları) öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine karşı geliştirdikleri duyuşsal engelleri önleyebilme ya da ortadan kaldırabilme konusunda fayda sağlayacaktır. Bu yolla öğretim elemanlarının yükseköğretim hazırlık programlarında İngilizce öğrenen öğrenciler için ideal öğrenme ortamlarını oluşturabilmesi sağlanacaktır. Böylelikle, ideal öğrenme ortamlarının oluşturulması ile ikincil hedef kitlenin (hazırlık programında İngilizce öğrenen öğrenciler) daha etkili bir öğrenme süreci geçirmelerine katkı sağlanacaktır.

Hizmet içi eğitim programı tasarısının genel hedefleri

Program tasarısının oluşturulmasında birçok model gereksinim belirlemenin öneminden bahsetmektedir. Öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin geliştirilen hizmet içi eğitim programı tasarısının hedefleri gereksinim belirleme sonuçlarına göre oluşturulmuştur. Yapılan gereksinim belirleme çalışması öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellere sahip olduğunu ve öğrencilerin sürece ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engelleri büyük oranda öğretmen ile ilişkilendirdiklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmen kaynaklı

duyuşsal engellere ilişkin geliştirilen hizmet içi eğitim programı tasarısının genel hedefleri şu biçimdedir:

Genel hedef-1- Öğretim elemanlarının öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olan öğretmen kaynaklı etmenlere ilişkin farkındalık kazanabilmeleri

Genel hedef-2- Öğretim elemanlarının öğrencilerin dil öğrenme sürecinde geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engelleri ortadan kaldırmaya ilişkin tedbirler alabilmeleri

Genel hedef-3- Öğretim elemanlarının öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin yeni öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller geliştirmelerini önleyici tedbirler alabilmeleri.

Hazırlanan hizmet içi eğitimin tamamlanması ile öğretim elemanları sınıflarında bulunan öğrencilerin sahip oldukları öğretmen-kaynaklı duyuşsal engelleri fark edebilecekler ve bu engelleri kaldırmaya ve önlemeye ilişkin tedbirler alabileceklerdir.

Hizmet içi eğitim programı tasarısında benimsenen program modeli

Program tasarısında kullanılacak modelin seçilmesi

Alanyazın taramasında farklı program tasarımı modellerinden bahsedilmiştir. Kısaca özetlemek gerekirse bu modeller tümdengelimci ve tümevarımcı modeller olarak ayrılmaktadır. Tyler, Saylor, Alexander ve Lewis modeli gibi modeller tümdengelimci modeller arasında sayılırken (Oliva, 2005), natürel, hümanistik ve sistemik-estetik model tümevarımcı modeller arasındadır (Lunenburg, 2011). Çalışmada giriş bölümünde modellere ilişkin yapılmış sınıflamalar ve modellerin özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Çalışma kapsamında hazırlanacak program tasarısında kullanılacak modele karar verilirken bazı ilkeler göz önüne alınmıştır. Öncelikle hazırlanacak program tasarısının bir hizmet içi eğitim programı olması ve programın konusu olan duyuşsal engellerin ele alınmasından doğan bazı gereksinimler program geliştirme modelinin seçilmesinde etkili olmuştur.

Bununla birlikte, tasarlanacak hizmet içi eğitim programında programa katılacak öğretim elemanlarının etkin katılımının sağlanması amaçlanmıştır. Çünkü programın konusu olan duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmeleri için öğretim elemanlarının kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve bu öğrenmeleri sınıf içi uygulamalara yansıtabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle kuramsal bilgi aktarımını hedefleyen bir program tasarısı yerine katılımcıların bilgiyi farklı öğrenme deneyimleri ile yapılandırabilecekleri yapılandırmacı bir program geliştirme

modeline gereksinim duyulmuştur. Başka bir deyişle, içerik odaklı bir program geliştirme modeli yerine uygulamaya dayalı bir program geliştirme modeline gereksinim duyulmaktadır. Sonuç olarak, seçilecek program geliştirme modelinin program tasarımcısına bu anlamda esneklik sağlaması beklenmiştir.

Ancak, tasarımcıya kolaylık sağlayacak bir model beklentisi ile ilişkili olarak program tasarımı sürecinde seçilen modelin tümdengelimci modellerde bulunan program geliştirme aşamalarını takip etmesi gerekli görülen ilkeler arasında olmuştur.

Bunun dışında, öğretim elemanlarının kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirebilmeleri için hizmet içi eğitim programının uygulaması sırasında sınıf-içi uygulamalar ve gözlemler yapmaları gerekmektedir. Bu nedenle, programının uygulaması öğretmen ve öğrenci işbirliğini gerektirmektedir. Söz konusu gereklilik uygulama sırasında eğitimi veren öğretim elemanına esneklik sağlayacak bir program geliştirme modelinin kullanılmasını zorunlu kılmıştır.

Son olarak, seçilecek program geliştirme modelinde aranacak diğer bir özellik program tasarısının programın bağlamına ilişkin sorunlara dayanması gerekliliği olmuştur. Araştırmanın bağlamında ortaya çıkarılan öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller sorununa çözüm bulmak açısından bu özellik önemli görülmüştür.

Söz konusu ilkeler göz önüne alınarak güncel program geliştirme modelleri karşılaştırılmıştır ve bu süreç sonunda program tasarısı sürecinde kullanılacak modele karar verilmiştir. Program geliştirme modeli açısından aranan ilkeler ile farklı modellerin karşılaştırılması Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Program geliştirme modeli açısından aranan ilkeler ile farklı modellerin karşılaştırılması

Program geliştirme modeli açısından aranan ilkeler	Tyler Modeli (Tyler, 1973)	Taba Modeli (Orstein ve Hunkins, 2009)	UbD Modeli (Wiggins ve McTighe, 2005)	Depgem Modeli (Demirel, 2012)
Güncel bir model olması	*	*	*	*
Tümdengelimci modellerde bulunan program geliştirme aşamalarını içinde barındırması	*	*	*	*
Programın içerik ögesini gerektirmemesi konusunda program tasarımcısına esneklik sağlanması	*		*	

Araştırma konusu olan duyuşsal engeller açısından kolay organize edilebilecek ve düzenlenebilecek bir model olması				*
Hizmet içi eğitim tasarlanması amaçlandığından kısa süreli ve ezberle dayalı öğrenmeler yerine kalıcı ve davranışa dönüşecek öğrenmeleri hedeflemesi				*
Öğreneni etkin kılan bir model olması		*		*
Öğretmen-öğrenci işbirliğinin gerektirdiği esnekliğin programın tasarlanması ve uygulanması süreçlerinde sağlanması		*		*
Programın uygulanması sırasında öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyacına göre farklı düzenlemelere izin vermesi		*		*
Araştırmanın bağlamında yaşanan sorunlardan yola çıkılması	*	*	*	*

Tablo 4.11’de gösterildiği gibi farklı program modellerinin incelenmesi sonucunda program geliştirme modeli açısından aranan ilkeleri UbD modelinin karşıladığı görülmektedir. Tüm modellerin program geliştirme açısından uygulanabilirliği ve kullanılabilirliği yüksek olmasına karşılık UbD modelinin hedeflenen çıktılar ile daha çok uyduğu görülmüştür. Program geliştirme sürecinde her modelin kendi içinde güçlü yönleri bulunmaktadır. Ancak, yukarıdaki tabloda belirtilen nedenlerden dolayı UbD modelinin araştırmanın hedefine daha çabuk ulaştıracağı görülmüştür.

Öncelikle, UbD modeli tasarımcıya program tasarımı sırasında esneklik sağlamaktadır. Daha doğrusal ve katı olan diğer tümevarımcı modellerin aksine, UbD modeli tasarımcının programın öğelerini dinamik ve akıcı bir ilişki içinde ele almasını sağlar ve bu esnek yapı program tasarımının tasarımcının çalıştığı ortamın sorunlarından ve koşullarından belirmesine izin verir (Chiarelott, 2005).

Ayrıca, UbD modeli programın içerik ögesini gerektirmemesi açısından program tasarımcısına esneklik sağlamaktadır. UbD modelinde içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi aşamalarına yer verilmemektedir. Bunun yerine programın kazanımlarına ilişkin gerekli sorular ve anahtar kavramlar belirlenir ve öğrenenin içeriği kendi ihtiyacına göre oluşturması

beklenir. Ancak, UbD modeli program tasarımcısına ve eğitimciye sağladığı esnekliğe karşın tümevarımcı modellerde bulunan program geliştirme aşamalarını içinde barındırmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005).

Bunun dışında, UbD modeli eğitim verem öğretim elemanına uygulama sırasında esneklik sağlamaktadır. UbD modeli öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrenci farklılıklarının göz önüne alınmasını (T ilkesi) ve öğrenme süreçlerinin esnek yapıda düzenlenmesini öngörmektedir. Çünkü Wiggins ve McTighe'e (2005) göre içeriğin doğrusal şekilde düzenlenmesi öğrenme süreçlerinin esnek bir şekilde düzenlenmesine izin vermez. Bunun yerine öğretim tasarısı öğretimin uygulanması sırasında gerektiğinde geriye dönüşlere ya da ileriye geçmeye izin verecek şekilde tasarlanmalıdır. Aksi takdirde, öğreneni merkeze alan bir program tasarısı yapmaya imkân yoktur ve öğrenmeler derinlemesine değil yüzeysel olur.

Ayrıca, UbD modeli uygulama sırasında öğreneni etkin kılan bir modeldir. UbD modelinde öğrenenin hem öğrenme sürecinde hem de değerlendirme sürecinde etkin olması beklenmektedir. Öğrenme süreci öğrenenin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına izin veren öğrenme süreçlerini gerektirmektedir. Öğrenme süreçleri düzenlenirken benimsenen "R" (yansıt, yeniden düşün, gözden geçir ve sonuca ulaş) ilkesi öğrenenin eğitim sırasında öğrenilen bilgi üzerinde etkin şekilde sürekli düşünmesini ve üretmesini desteklemektedir. Benzer şekilde, UbD modeli değerlendirme sırasında öz değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını ve bu yolla değerlendirme sürecinde de öğrenenin etkin olmasını vurgulamaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005).

Tüm bunlara dayalı olarak, *Öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin hazırlanacak hizmet içi eğitim programı tasarısında UbD modelinin benimsenmesine* karar verilmiştir.

UbD Modelinin aşamaları

"Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitim programı tasarısı" açıklanmadan önce UbD modelinin her aşamasına ilişkin gerekli kavramların ve ilkelerin açıklanması gerekmektedir. UbD modeline göre düzenlenecek bir program tasarısı sondan başa tasarım modeline dayanır ve tasarım süreci 3 aşamada gerçekleştirilir.

1- İstenen öğrenme çıktılarının belirlenmesi: İlk aşama olan istenilen öğrenme çıktıları aşamasında gereksinim belirleme çalışması gerçekleştirilir. Wiggins ve McTighe'e (2005) göre programın hedeflerine karar verilirken bağlamın özellikleri, programın ve programın paydaşlarının beklentileri göz önüne alınmalıdır. Gereksinim belirleme çalışmasının sonuçlarına göre öncelikle programın genel hedefleri belirlenir. Daha sonra, belirlenen genel hedeflere ilişkin büyük fikirler, kazanımlar, gerekli sorular, bilgi, beceri, anlama ifadeleri

belirlenerek program tasarım sürecinin ilk aşaması tamamlanır. Söz konusu kavramların UbD modeline göre anlamları şu biçimdedir:

Büyük fikir: Bir programda diğer alt fikirleri kapsayan şemsiye fikir olarak tanımlanmaktadır. Büyük fikir bir konunun çekirdeğini oluşturan ve öğrenen tarafından keşfedilmesi gereken fikirdir. Eğitim sürecinde öğrenen büyük fikre sorgulayarak ulaşır.

Kazanımlar: Programda kullanılan etkinliklere ilişkin yapılan yansıtmanın ve sorgulamaların sonucunda öğrenende oluşan istendik değişiklikler olarak tanımlanır. Başka bir deyişle, kazanımlar öğrenenin sorgulamalar, yansıtma ve araştırmalar sonucundaki kendi öznel yapılandırılmalarıdır.

Gerekli sorular: Öğrenenin tanımlanan büyük fikre odaklanmasını sağlayacak, onu fikir üzerinde düşünmeye ve odaklanmaya itecek sorulardır. Gerekli sorular, tek cevabı olan ve kısa yoldan cevaplanan sorular değil öğreneni düşünmeye, fikir üretmeye, araştırmaya ve keşfetmeye itecek sorular olmalıdır. Öğrenenler bu soruları cevaplarırken anahtar kavramlar üzerine sorgulama yaparlar, derinlemesine düşünürler ve kavramları bu şekilde içselleştirirler.

Bilgi ve beceri ifadeleri: Eğitim boyunca öğrenenin kazanacağı bilgi ve beceriler ile ilgilidir. Gerekli sorulara verilen yanıtlar program boyunca öğrenenin öğreneceği bilgileri ve becerileri oluşturur. Belirlenen bilgi ve beceri ifadeleri kazanımlar için yapı taşları olarak kullanılabilirler. Ayrıca, programın genel hedefleri ile ilişkili olmaları beklenir. Son olarak, ikinci aşamada belirlenen performans görevlerinin gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi ve beceriler olarak da kullanılabilirler (Wiggins ve McTighe, 2005).

Anlama ifadeleri: Öğrenenin program boyunca edineceği bilgi ve beceriler arasındaki bağlantıları fark edebilmesi yani anlayabilmesi ile ilgilidir. Bir sorun ile karşılaştığında öğrenen edindiği bilgi ve becerileri kullanarak bu sorunu çözmeye çalışacaktır. Kısacası anlama; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerinin geçirilmesi ile bilgi ve becerileri etkili ve uygun şekilde harmanlayabilme becerisidir (Wiggins ve McTighe, 2005).

2-Öğrenme kanıtlarının belirlenmesi: Bu aşamada belirlenen öğrenme çıktısına öğrencinin ne kadar ulaşabildiğini değerlendirmek için en uygun değerlendirme yöntemine ve değerlendirme yaklaşımına karar verilir (Wiggins ve McTighe, 2005).

UbD modeline göre hazırlanan bir eğitim programı tasarımında değerlendirme yaklaşımına karar verilirken 6 tane ilkenin göz önüne alınması önerilmiştir. Araştırmacılara göre değerlendirme açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısı, empati ve yansıtma boyutlarında olabilir ve program tasarımcısı tasarladığı programın hedeflerini ve öğrenenden kazanması beklenen kavram ve becerileri göz önüne alarak uygun görülen boyutta değerlendirme yapmaya karar verir. Öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin geliştirilen

hizmet içi eğitim programı tasarısında katılımcıların eğitim boyunca edindikleri bilgi ve becerileri sınıf içinde duyuşsal engelleri kaldırmak için kullanmaları beklendiğinden edinilen bilgi ve becerileri öncelikle *yorumlayabilmeleri daha sonra sınıf içi uygulamaya dönebilmelerini sağlayacak yorumlama ve uygulama boyutuna* ilişkin değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır.

Ayrıca, öz değerlendirme teknikleri yoluyla öğrenenin önceki ve program sonundaki öğrenmelerini değerlendirmeleri istenir. Öz-değerlendirme öğrenenin istenilen bilgi ve becerileri ne kadar kazandığı etkili şekilde değerlendirmek için ve öğrenenin üst düzey becerilerini geliştirerek kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi için gereklidir (Wiggins ve McTighe, 2005). Hazırlanan hizmet içi eğitim tasarısında bir *öz-değerlendirme yöntemi olan yansıtma günlükleri* kullanılmıştır.

UbD modelinde değerlendirmenin bir anı kitabı gibi zamana yayılmış olması gerektiği ve farklı tekniklerden yararlanılarak yapılması gerektiği belirtilmiştir. Kurs boyunca anlamayı değerlendiren sözel kontrol yöntemlerinden başlayarak, gözlemler ve diyaloglar, testler ve quizler, akademik görevler ve son olarak öğrencinin bütün bilgi ve becerisini kullanmasını gerektiren performans görevleri öğrenenin kazanımlarını değerlendirmek için kullanılmalıdır. (Wiggins ve McTighe, 2005). Söz konusu, öğrenme ilkesine uygun olarak tasarlanan hizmet içi eğitim programında *süreç değerlendirmesi* kullanılmıştır.

Eğitim boyunca katılımcıların büyük fikirleri açığa çıkarmasının yanı sıra onların anlamalarını ve yanlış anlamalarını değerlendirmek de önemlidir. Bu nedenle UbD modeli *biçimleyici değerlendirme* önemini vurgulamaktadır. Yani, katılımcıların anlamalarını eğitim sonunda yapılan toptan değerlendirmeyle sınırlamak yerine, katılımcıların eğitim boyunca farklı değerlendirme teknikleri ile değerlendirilmeleri önemlidir (Wiggins ve McTighe, 2005). Bunu sağlamak için hazırlanan hizmet içi tasarısında *tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici* değerlendirme teknikleri kullanılmıştır.

UbD modeline göre öğrenmenin değerlendirilmesi için öğrenenin edindiği bilgi ve becerileri ne kadar kullanabildiğini ve kendi bağlamına aktarabildiğini gösteren karmaşık performans görevlerini tamamlanması gerekmektedir. (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu nedenle, her ünite sonunda öğrenenden ünite boyunca edindiği bilgi ve becerileri kullanarak *otantik bir performans görevi* tamamlaması beklenir. Bir performans görevinin otantik olabilmesi için şu ölçütleri karşılaması gerekmektedir (Wiggins ve McTighe, 2005):

- ✓ Öğrenenin bilgi ve becerisi gerçek ortamda test edilmelidir.
- ✓ Sorgulama içermelidir ve bir sorunu çözmeye yönelik olmalıdır.

- ✓ Ezberleme, taklit etme gibi yöntemleri kullanma yerine öğrenenin alana yönelik araştırma yöntemlerini kullanmasını gerektirmelidir.
- ✓ Öğrenenin karmaşık ve çoklu görevler içeren bir görevi başarabilmesi için bilgi ve beceri birikimini etkili bir şekilde kullanmasını gerektirmektedir.
- ✓ Öğreneni araştırma, sorgulama, dönüt alma gibi farklı yöntemleri kullanmaya zorlamalıdır.

Hazırlanan program tasarısı için önerilen otantik performans görevleri belirlenirken katılımcıların kendi sınıflarındaki sorunları farklı beceriler kullanarak tanımlamaya, sorgulamaya ve çözmeye yönelik durumlar yaratılmaya çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, otantik performans görevleri belirlenirken katılımcıların sınıflarını araştırma sahası olarak kullanmaları beklenmiştir.

3-Öğrenme Planının oluşturulması: UbD modeline göre son aşama olan öğrenme planı aşamasında diğer iki aşama ile uyumlu olacak şekilde öğretim etkinlikleri düşünülerek yöntem, teknik, materyal ve diğer kaynaklar planlanır. Hazırlanan ünitelerde takip edilmesi gerekli olan ilkeler W.H.E.R.E.T.O (W: where, H: hook, E: explore ve experience, R: rethink, rehearse, revise ve refine, E: evaluate, T: taylor, O: organize) şeklinde kodlanmıştır (Wiggins ve McTighe, 2005).

“W”: *nere-den/nere-ye/neden:* “W” ilkesinin 2 işlevi bulunmaktadır. Öncelikle, katılımcılar eğitim boyunca nereye gidecekleri ve neden seçilen yöntemlerin kullanıldığı konusunda eğitimin başında bilgilendirilmelidir. Bu yolla katılımcıların eğitimin sonunda verilecek performans görevini başarmak için eğitim boyunca hangi bilgiye veya etkinliğe daha çok gereksinim duyacaklarına karar verebilmeleri ve amaçlı odaklanmayı gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir. “W” ilkesinin diğer işlevi öğrenenin eğitimden önceki ön bilgisini yani hazır bulunuşluğunu kontrol etmektir. Bunu sağlamak için eğitim öncesinde öğrenenlerin eğitime yönelik beklentilerine ilişkin yansıtma yapması ya da sınıfa o günkü konulara ilişkin hazırladıkları sorularla gelmeleri beklenebilir.

“H”: *dikkat çekme:* Öğrenenin öğrenme etkinliklerine odaklanmasını ve içsel güdülenmesini sağlamak için otumlara katılımcıları düşünmeye yönlendirecek, onların ilgisini çekecek ve hayal güçlerini kullanmaya itecek etkinliklerle başlamak gerekmektedir. Eğitim süresince bu özelliği sağlamak için program tasarısının ilk aşamasında belirlenen gerekli sorular katılımcılara yöneltilebilir. Dikkat çekmek için kullanılacak diğer örnekler ise ikilemler ya da uyuşmazlıklar kullanma, konuya ilişkin ön bilgileri katılımcıların internet taraması yaparak öğrenmelerini isteme ve öğrencilerin ağızından yazılmış olumlu ya da olumsuz örnekler kullanma biçimindedir (Wiggins ve McTighe, 2005).

“E”: keşfet ve deneyimle, olanaklı kıl ve donanımı sağla: Bu aşama öğrenmenin merkezindeki aşama olarak tanımlanabilir. Çünkü bu aşamada katılımcının eğitim sırasında deneyimleyerek ve keşfederek öğrenmesini sağlayacak öğrenme öğretme yaşantılarını geçirmesi ve ünite sonunda yapacağı performans görevi için gerekli donanım, beceri ve bilgi birikimini edinmesi sağlanır. Ayrıca, katılımcıların kendi sınıflarından iyi ya da kötü örnekleri sınıfta paylaşabilmelerini sağlayacak etkinlikler de düzenlemek eğitime olan ilgi ve katılımı arttıracaktır. Bunun dışında, yenilikçi ve sorgulamaya dayalı ve katılımcıları çıkarımlar yapmaya yönlendiren etkinliklerin öğrenme öğretme sürecini düzenlerken kullanılması katılımcıların öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyecektir.

“R”: yansıt, tekrar düşün, gözden geçir: Katılımcıların karmaşık fikirleri içselleştirebilmeleri için fikirlerin sürekli gözden geçirilmesi ve üzerine yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Bu nedenle katılımcıların bütün eğitim süresince yansıtma yapmaya, fikirlerle oynamaya, değerlendirmeler yapmaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Aynı büyük fikrin farklı etkinlikler yoluyla farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Yüzeysel öğrenmenin önüne geçmek için büyük fikrin birden fazla kez gözden geçirilmesi ve tekrar düşünülmesi gerekmektedir.

“E”: performansı ve ilerlemeyi değerlendirme: Öğrenenin eğitim sırasında ve eğitim bitiminde öz değerlendirme yapmasına olanak sağlanmalıdır. Bu amaca uygun bir değerlendirme planı yapılmalıdır. Öğrenen eğitimden ne öğrendiğini ve daha fazla neyi araştırması gerektiğine kendi karar vermeli ve bu yolla meta değerlendirme yapabilmelidir. Ayrıca öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmesi için öz-değerlendirme yapması iyi bir stratejidir. Çünkü üst biliş içsel diyalog gerektirir ve programlara üst biliş becerilerinin dâhil edilmemesi öğrenenin ne öğrendiğinin ve neye ihtiyacı olduğunun farkına varamaması demektir. Ayrıca, tüm eğitim sürecini değerlendiren farklı değerlendirme yöntemleri eğitim boyunca kullanılmalıdır.

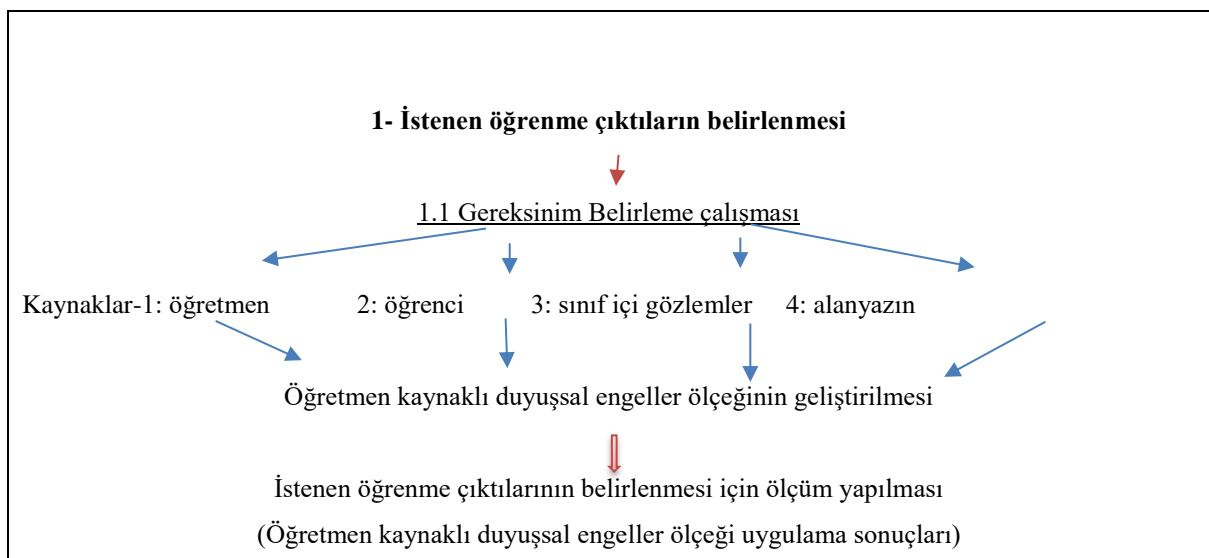
“T”: öğrenci farklılıklarına duyarlı şekilde öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleme: Öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenmesi öğrenme süreçleri, kazanımlar ve değerlendirmeyi kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Öncelikle içeriğin açık uçlu sorular şeklinde düzenlenmesi öğrenci farklılıklarına hitap edebilme imkânı sağlamaktadır. Aynı zamanda içerik düzenlemede kullanılan bilgi ve beceri ifadelerinde öğretim elemanının gereksinim duyduğu anahtar kavrama yönelik dersi tasarlamasını kolaylaştıracaktır. Öğrenme süreçlerinde ise farklı özellikteki öğrenenlere hitap edebilmek için eğitim materyallerinin, etkinliklerinin, öğretim tekniklerinin çeşitlendirilmesi ile sağlanabilir. Görsel, işitsel, dokunsal gibi farklı duylara hitap eden materyaller eğitim ortamına getirilmelidir. Ayrıca, öğrenene

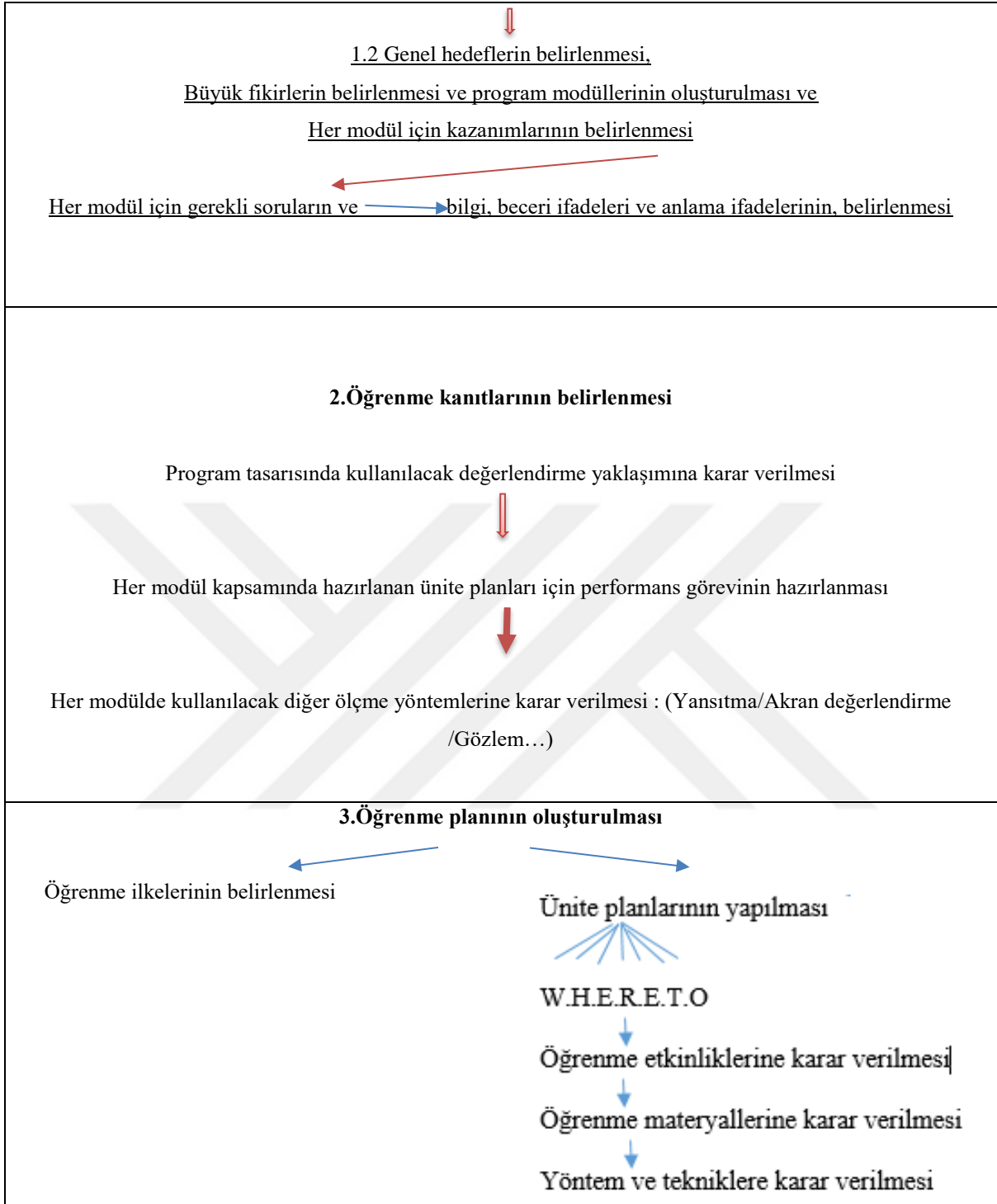
bireysel, grupla ya da ikili çalışma, grup arkadaşını seçebilme gibi tercih hakkı sunulmalıdır. Benzer şekilde iletişim kanalını seçme seçeneği de (sözel, yazarak, görsel olarak) katılımcıların tercihine bırakılabilir. Değerlendirme sürecine ilişkin süreç boyunca farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılması ve öz-değerlendirme yaklaşımı öğrenci farklılıklarını hitap edebilmeyi kolaylaştırmaktadır.

O: düzenleme: Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak etkinliklerin etkili şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu aşama iki husus için önemlidir. Öncelikle, etkili bir öğrenme art arda sıralanmış bir içeriğin öğrenene aktarılması ile gerçekleştirilmez. Çünkü bu doğrusal düzenleme öğrenme süreçlerinin esnek bir şekilde düzenlenmesine izin vermez. Bunun yerine bu öğretim tasarısında gerektiğinde geriye dönüşlere yer ya da ileriye geçmeye izin verecek daha esnek bir ders tasarımının yapılmasını gerekli kılmaktadır. Aksi takdirde, öğreneni merkeze alan bir program tasarısı yapmaya imkân yoktur ve öğrenmeler derinlemesine değil yüzeysel olacaktır. Son olarak, öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken W.H.E.R.E.T.O ilkelerinin tamamı göz önüne almak derinlemesine öğrenmelerin gerçekleşebilmesi açısından önemlidir. Ancak, hangi organizasyonun en iyi olduğu konusunda öğrenci gereksinim ve özelliklerini ve eğitimi verecek öğretim elamanının kendi nitelikleri de göz önüne alınmalıdır.

Hizmet içi eğitim programı tasarısının yapısı

Çalışma kapsamında uygun program modelinin seçilmesinin ardından UbD modelinin aşamaları takip edilerek “Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitim programı tasarısı” yapılmıştır. Aşağıda Şekil 4.2’de UbD modelinin aşamalarına göre çalışma kapsamında yapılanlar gösterilmiştir.





Şekil 4.2. UbD modeline göre hazırlanmış öğretmen odaklı duyuşsal engellere ilişkin hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısının yapısı

(Wiggins, J ve McTighe, G. 2005. Understanding by design framework. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. kitabından uyarlanmıştır)

Şekil 4.2’de görüldüğü gibi UbD modeline göre program tasarısı sürecinin ilk aşaması istenen öğrenme çıktılarının belirlenmesi, ikinci aşaması öğrenme kanıtlarının belirlenmesi ve son aşaması öğrenme planının oluşturulması ile ilgilidir. Aşağıda UbD modeline göre hazırlanmış öğretmen odaklı duyuşsal engellere ilişkin hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısının aşamaları açıklanmıştır.

1- İstenen öğrenme çıktılarının belirlenmesi: Yapılan çalışmada UbD modelinin ilkeleri göz önüne alınarak kapsamlı bir gereksinim belirleme çalışması yapılmıştır ve gereksinim belirleme çalışması sonuçlarına göre öncelikle programın genel hedefleri belirlenmiştir. Ardından yine gereksinim belirleme çalışmasının sonuçlarına göre büyük fikirler belirlenerek, her büyük fikir programın bir modülünü oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Son olarak, belirlenen her bir modül için kazanımlar, gerekli sorular, bilgi ifadeleri, beceri ifadeleri ve anlama ifadeleri belirlenmiştir. Her bir modülün tamamlanması sonucunda öğretim elemanlarının edineceği çıktılar programın genel hedeflerine ulaşılmasını sağlayacaktır. Yapılan gereksinim belirleme çalışması süreci, gereksinim belirleme çalışmasının sonuçlarına göre büyük fikirlerin belirlenmesi ve modüllere dönüştürülmesi ve programın 3 modülüne ilişkin belirlenen kazanımlar “Öğrenme çıktılarının belirlenmesi” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

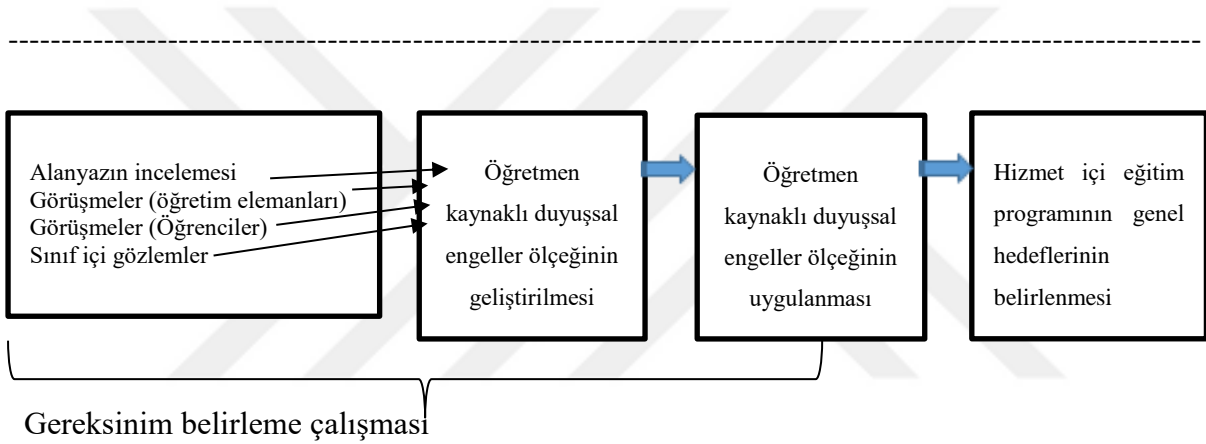
2-Öğrenme kanıtlarının oluşturulması: Yapılan çalışmada UbD modelinin ilkeleri göz önüne alınarak bir değerlendirme yaklaşımına karar verilmiş, ardından her bir modül için öncelikle her üç modül kapsamında hazırlanan ünitelerin sonlarında gerçekleştirilecek örnek performans görevlerine ve modüllerde kullanılacak diğer ölçme yöntemlerine karar verilmiştir. Ayrıca katılımcıların öz değerlendirme yapabilmelerini sağlamak için yansıtma günlüğü tutmaları planlanmıştır. Yapılan hizmet içi eğitim programı tasarısında benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve kullanılan değerlendirme yöntemleri “Öğrenme kanıtlarının belirlenmesi” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3-Öğrenme planının oluşturulması: Yapılan çalışmada program tasarısının son aşamasında öncelikle programın öğrenme ilkelerine karar verilmiştir. Ardından, her 3 modül için ünite planları tasarlanmıştır. UbD modeline göre ünite planları yapılırken W.H.E.R.E.T.O ilkeleri göz önüne alınmıştır. Programda benimsenen öğrenme ilkeleri ve her üç modüle ilişkin tasarlanmış üniteler ve örnek ders planları program tasarısının üçüncü bölümünde açıklanmıştır.

1. İstenen öğrenme çıktılarının belirlenmesi

1.1. Gereksinim Belirleme Çalışmasının Gerçekleştirilmesi

Bu çalışma öncelikle tasarlanacak hizmet içi öğretim tasarımının uygulanması sonucunda ulaşılmaya hedeflenen öğrenme çıktılarının belirlenmesi ile başlamıştır. Gereksinim belirleme çalışması 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde, 2017-2018 akademik yılı boyunca ve 2018-2019 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Gereksinim belirleme süreci kapsamında genel olarak şu işlemler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.3. Gereksinim belirleme çalışması süreci

Şekil 4.3'te gösterildiği gibi gereksinim belirleme çalışmaları kapsamında öğretmen ve öğrenciler ile görüşmeler yapılarak alınan ses kayıtları analiz edilmiş, alanyazın incelemesi yapılmış ve sınıf içi ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu kaynaklardan alınan sonuçlar “öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller” ölçeğinin geliştirmesinde kullanılmıştır. Kısacası, çalışma kapsamında hazırlanan ölçek hizmet içi eğitim programı tasarımının bağlamına ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engelleri yansıtmaktadır. Bu nedenle ölçeğin uygulama sonuçları hizmet içi eğitim programının tasarlanmasında yol gösterici olmuştur.

1.1.1. Öğretmen Kaynaklı Duyuşsal Engeller Ölçeğinin Geliştirmesi

Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak araştırma bağlamı dâhilindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde geliştirdikleri

duyuşsal engellerin farklı veri kaynakları (öğretim elemanları ve öğrenciler ile gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları, sınıf içi gözlem sonuçları ve alanyazın taraması sonuçları) kullanılarak açığa çıkarılması gerçekleştirilmiştir. Sonrasında bu kaynaklardan alınan veriler ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçek maddelerinin belirlenmesi amacı ile kullanılmıştır. Geliştirilen “*Öğretmen Kaynaklı Duyuşsal Engeller Ölçeği*”nin katılımcılara uygulanması ve sonuçlarının alınması ile gereksinim belirleme çalışması tamamlanmıştır.

Alanyazın tarama çalışması: Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında doküman incelemesi yapılmıştır. Bu süreçte duyuşsal alana ilişkin geliştirilmiş ölçeklere ulaşabilmek için yükseköğretim tez bankasındaki tezlerde, ulusal ve uluslararası makalelerde ulaşılabilen mevcut ölçekler ile duyuşsal alana ilişkin bilimsel çalışmalar taranmıştır.

Alanyazın taramasının sonuçlarına göre olumlu öğretmen davranışları öğrenmeden zevk alma, yüksek güdülenme düzeyi, doyum gibi olumlu duyguların ortaya çıkmasında etkili olurken olumsuz öğretmen davranışları öğrenciler arasında nefret, öfke, yüksek kaygı düzeyi ve sıkılma gibi tersi duyguların uyanmasına neden olmaktadır. Ancak, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen olumlu öğretmen davranışlarını araştıran çalışmalar olumsuz öğretmen davranışlarını araştıran çalışmalardan sayıca fazladır. Öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyen öğretmen özelliklerini araştıran çalışmalar konularına göre öğretmen özelliklerini ele alan çalışmalar (Aygün,2017; McHugh ve diğerleri, 2013; Terzi, 2002) ve etkili sınıf yönetimine ilişkin çalışmalar (Emmer ve Stough, 2001; Terzi, 2002) şeklinde gruplanabilir.

Alanyazın taraması sonuçları öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları duyuşsal sorunları fark edebilmeleri ve bu sorunların üstesinden gelebilmeleri için öğretmenlerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal alanın önemi konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini göstermiştir. Yapılan doküman incelemesi çalışmasının sonuçları alan yazın taraması kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Görüşmelerin sonuçları: Alanyazın taramasının ardından öğretim elemanları ve öğrenciler ile İngilizce öğrenme sürecinde, 2016-2017 akademik yılında duyuşsal engelleri açığa çıkarmaya ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda görüşmeye katılan öğretim elemanlarının (sayı: 20) ve öğrencilerin (sayı: 30) duyuşsal engellere neden olan öğretmen kaynaklı faktörler konusunda büyük oranda hemfikir oldukları görülmüştür. Ancak, katılımcıların bazı noktalarda ayrı fikirler sundukları görülmüştür (Uysal ve Güven, 2018). Öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerin sonuçları araştırmanın sonuçlar bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Gözlem Sonuçları: 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce programındaki öğrencilerin öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerini açığa çıkarmak için 8 öğretim elemanı ile ders içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sonucunda ulaşılan sonuçların büyük oranda diğer kaynaklardan (görüşmeler ve alanyazın taraması) elde edilen verilerle örtüştüğü görülmüştür.

Sonuçlara göre öğretim elemanlarının ders sırasında kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenciler ile ders sırasında kurdukları iletişim öğrencilerin derse katılımını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Özellikle, öğretmenin ders kitabına bağlı kalarak ders anlatması ve düz anlatım yöntemini sıkça kullanması yöntem ve tekniklere ilişkin karşılaşılan sorunlar arasındadır. Ayrıca, öğretmenin ders sırasında öğrencilerin sorularını cevaplaması ve sorulara dönüt vermesi öğrenciyi derse katmaya teşvik ederken öğrenci sorularının farkında olmaması ve tepki vermemesi öğrencilerin derse katılımını olumsuz olarak etkilemektedir. Sınıf-içi gözlem sonuçları araştırmanın sonuçları bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.1.2: Öğretmen Kaynaklı Duyuşsal Engeller Ölçeğinin uygulaması

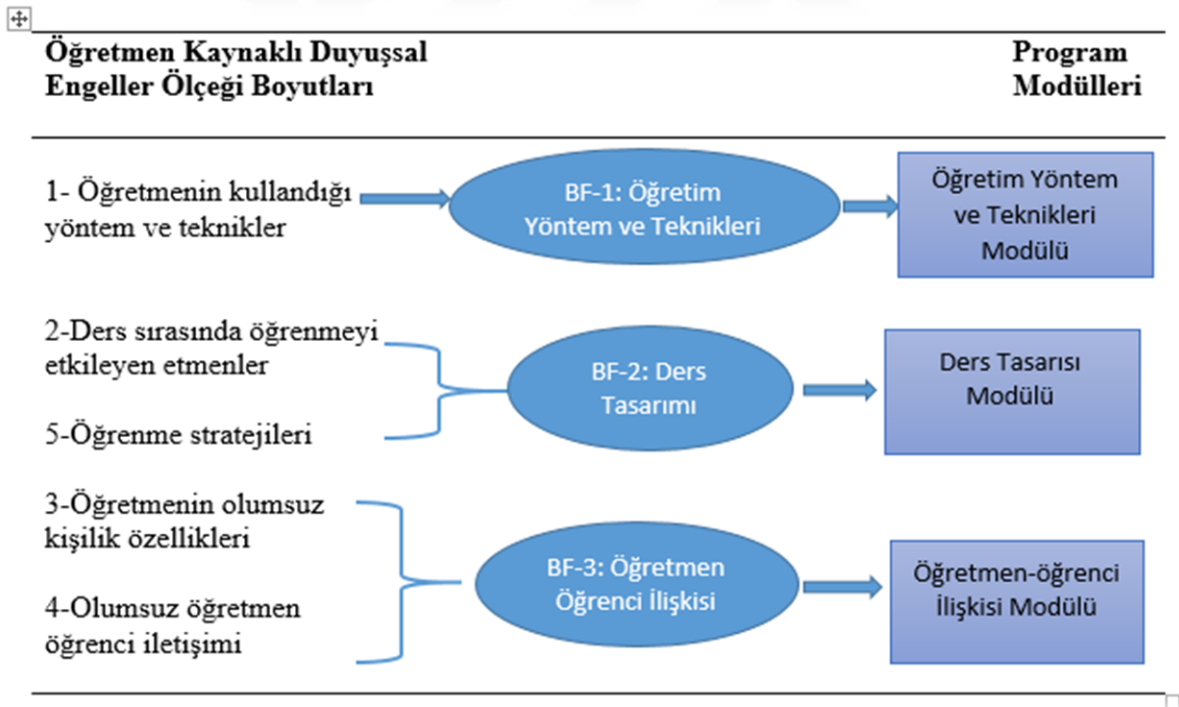
Alan yazın taraması, öğretmen görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri ve sınıf içi gözlemler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda “öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği”ni geliştirme çalışmalarına başlanmış ve ölçek yapılan faktör analizi çalışması ile doğrulanmıştır. Ölçek 5 boyuttan (öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, olumsuz öğretmen ve öğrenci iletişimi, öğretmenin olumsuz kişilik özellikleri, öğrenme stratejileri, ders sırasında öğrenmeyi etkileyen faktörler) ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,91 olarak bulunmuştur Ölçek çalışmaları tamamlandıktan sonra geliştirilen ölçek Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce öğrenen 512 öğrenciye uygulanmıştır. Bu sayede, gereksinim belirleme çalışması tamamlanarak ESOGÜ Yabancı Diller Bölümünde İngilizce programında İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller oluşturmalarına neden olan öğretmen davranışları ortaya çıkarılmıştır. Tüm bunlara dayalı olarak, “Öğretmen odaklı duyuşsal engellere ilişkin hizmet içi eğitim programı tasarısı” hazırlanmıştır. Program tasarısı üç modülden oluşmaktadır. İlerleyen bölümde gereksinim belirleme çalışması sonuçlarına göre modüllerin oluşturulması süreci açıklanmıştır.

Büyük fikirlerin oluşturulması ve program modüllerine dönüştürülmesi

Çalışma bağlamı göz önüne alındığında çalışma gerekçesi ve konusu açısından büyük fikir olarak alınabilir. Çalışmanın en başında büyük fikir “öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın gereksinim

belirleme sürecinde alınan veriler doğrultusunda öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engellerin, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencinin kendi özellikleri ve sınıf ortamı, öğretmen-öğrenci iletişimi olmak üzere farklı kaynaklarla ilişkili olabileceği görülmüştür (Uysal ve Güven, 2018). Tüm bunlara dayalı olarak, ilk olarak belirlenen bu büyük fikir “öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller” olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın sonuçlar bölümünde de açıklandığı gibi ESOGÜ Yabancı diller Bölümü İngilizce Hazırlık programında öğrenimine devam eden öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri öğretmen-kaynaklı duyuşsal engeller “öğretmenin kullandığı yöntem teknikler”, “ders sırasında öğrenmeyi etkileyen faktörler”, “öğretmenin olumsuz kişilik özellikleri”, “olumsuz öğretmen öğrenci iletişimi” ve “öğrenme stratejileri” olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Yapılan hizmet içi eğitim tasarısının büyük fikirleri belirlenirken ölçek boyutları göz önüne alınmıştır. Şekil 4.4’te programın büyük fikirlerinin oluşturulması ve program modüllerine dönüştürülmesi süreci gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Programın büyük fikirleri ve program modüllerine dönüştürülmesi

*BF: Büyük fikir

Şekil 4.4’de görüldüğü gibi programın ilk büyük fikri Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeğinin ilk boyutundan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Programın ilk büyük fikri “öğretim yöntem ve teknikleri modülü” olarak adlandırılmıştır. Programın ikinci büyük fikri

ise ölçeğin ikinci ve beşinci boyutları olan öğrenmeyi ders sırasında etkileyen faktörler ve öğrenme stratejilerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Her iki boyut da dersin tasarısı ile ilgili olduğundan programın ikinci büyük fikri “ders tasarısı” olarak belirlenmiştir. Son olarak programın üçüncü büyük fikri ölçeğin üçüncü ve dördüncü boyutlarının bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğretmen öğrenci ilişkisini etkileyeceği düşünüldüğünden programın üçüncü büyük fikri “öğretmen öğrenci ilişkisi” olarak belirlenmiştir.

Ardından, belirlenen her büyük fikir bir program modülü olarak tasarlanmıştır. Modüler yaklaşım bir eğitim programını birbirinden bağımsız farklı modüllere yani bölümlere ayırır. Modüller belirli bir sıra takip etmez ve programa istenilen modülden başlanılabilir ya da bütün modüller kullanılmadan sadece gereksinim duyulan alana hizmet eden modül uygulanabilir (Nation ve Macalister, 2009). Her modülün gerçekleştirilmesi programın genel hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. İlerleyen bölümde programın modülleri için belirlenen kazanımlar, gerekli sorular, bilgi, beceri ve anlama ifadeleri açıklanmıştır.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü (Genel hedef: 1,2,3)
<p>Kazanım ifadeleri</p> <p>(B): bilişsel hedef</p> <p>(D): duyuşsal hedef</p>
<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engel kavramını örnekler vererek açıklar (B).</p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde yüksek kaygı düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).</p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde düşük güdülenme düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).</p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde düşük dikkat toplama düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).</p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde olumsuz tutum kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).</p> <p>Sınıftaki öğrenci özelliklerini duyuşsal engeller kavramını göz önüne alarak değerlendirir (B).</p>

**Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar konusuna ilişkin kazanımlar programın katılımcıların diğer kazanımlarını gerçekleştirebilmelerini sağlamak için edinmeleri gereken ön bilgi ve davranışları oluşturmaktadır. Bu nedenle söz konusu kazanımlar program tasarımının her üç modülüne ait kazanımlardır. Tasarlanan üç ya da iki modülün beraber uygulanması durumunda “duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar”a ilişkin kazanımların hizmet içi eğitim programı sürecinde bir defa verilmesi yeterlidir.*

Duyuşsal engellere yol açan yöntem ve teknikler (Genel hedef 1, 2)

Öğretmenin derste kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabileceğini fark eder (D).

Derslerin çoğunlukla dil bilgisi odaklı yapılmasının öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Dil bilgisi ağırlıklı dersler ve öğrencinin dil öğrenme sürecine ilişkin geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Ders anlatırken dil bilgisi konularına sıklıkla odaklanmaktan kaçınır (D).

Bir konuyu defalarca tekrarlamamanın öğrencinin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Bir konuyu defalarca tekrarlama ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Ders anlatırken bir konuyu defalarca tekrarlamaktan kaçınır (D).

Sürekli kitaba bağlı kalarak ders anlatmanın öğrencinin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Sürekli ders kitabına bağlı kalma ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Ders anlatırken sürekli ders kitabını takip etmekten kaçınır (D).

Ders kitabındaki etkinliklerden başka derste kullanabileceği farklı etkinlikleri araştırır (D).

Farklı kaynaklar kullanarak dersin amacına uygun etkinlikler tasarlar (D).

✓ Görsel destekler, hikâyeler, şiirler, videolar ve şarkılar

Ders anlatırken teknolojiyi uygun şekilde kullanır (D).

Ders anlatırken gündelik hayattan örnekler kullanır (D).

Ders anlatırken güncel olaylardan örnekler kullanır (D).

Derste düz anlatım yöntemini sıklıkla kullanmanın öğrencinin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Düz anlatım yöntemi ve öğrencinin dil öğrenme sürecine ilişkin geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi açıklar (B).

Ders anlatırken düz anlatım yöntemi tekniğini sıklıkla kullanmaktan kaçınır (D).

Ders anlatırken kullandığı yöntem ve teknikleri duyuşsal engeller açısından değerlendirir (B).

Öğrenci merkezli dil öğretim modeli (Genel hedef 2,3)

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının temel özelliklerini açıklar (B).

Öğrenci merkezli öğrenme çevresi oluşturmak için uygun öğeleri belirler (B).

Öğrenci merkezli öğretim ile öğretmen merkezli öğretim arasındaki farkları sayar (B).

Öğrenci merkezli öğretimde göz önünde bulundurulması gereken öğrenme ilkelerini açıklar (B).

Öğrenci merkezli öğretimle birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinde oluşan değişimleri açıklar (B).

Öğrenci merkezli öğretimde yararlanılan öğretme yaklaşımlarını temel özellikleriyle tanımlar (B).

1. İşbirliğine dayalı öğretim yaklaşımının temel öğrenme ilkelerini açıklar (B).
2. İşbirliğine dayalı öğretim yaklaşımında öğrenci rollerini açıklar (B).
3. İşbirliğine dayalı öğretim yaklaşımında öğretmen rollerini açıklar (B).
4. Farklı işbirlikçi öğretim tekniklerinin uygulama aşamalarını açıklar (B).
5. Farklı işbirlikçi öğretim tekniklerini kullanarak dersin amacına uygun etkinlikler tasarlar (D).

**işbirlikçi öğretim teknikleri: Birleştirme (jigsaw), yuvarlak masa, takım-oyun-turnuva, grup araştırması, birlikte soralım-birlikte öğrenelim, işbirliği-işbirliği, takım destekli bireyselleştirme gibi farklı tekniklerden söz edilebilir.*

6. Probleme dayalı öğretim yaklaşımının temel öğrenme ilkelerini açıklar (B)
7. Probleme dayalı öğretim yaklaşımında öğrenci rollerini tanımlar (B).
8. Probleme dayalı öğretim yaklaşımında öğretmen rollerini tanımlar (B).
9. Probleme dayalı bir dersin aşamalarını açıklar (B).
10. Dersin amacına uygun olarak bir konuyu probleme dayalı öğretim modelini kullanarak tasarlar. (D).

11. Proje temelli öğretim yaklaşımının temel öğrenme ilkelerini açıklar (B)
12. Proje temelli öğretim yaklaşımında öğrenci rollerini tanımlar (B).
13. Proje temelli öğretim yaklaşımında öğretmen rollerini tanımlar (B).
14. Proje temelli bir dersin aşamalarını açıklar (B).
15. Dersin amacına uygun olarak konuyu proje temelli öğretim modelini kullanarak tasarlar (D).

**Öğrenci merkezli dil öğretiminde yararlanılan diğer öğretim teknikleri “araştırma yolu ile öğrenme, öğretimsel konuşmalar, bireysel çıraklık” biçimindedir. Bu nedenle söz konusu öğretim yaklaşımları için gereksinim duyulması durumunda benzer kazanımlar oluşturulabilir.*

Öğrenci merkezli öğretim için geçerli olan değerlendirme sürecinin özelliklerini açıklar (B).

Öğrenci merkezli öğretimde kullanılan başlıca değerlendirme tekniklerini sayar (B).

Öğrenci merkezli öğretimde kullanılan başlıca değerlendirme tekniklerinin uygulama süreçlerini açıklar (B).

Dersin amaçlarını ve öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak öğrenci merkezli değerlendirme araçlarından uygun olanı seçer (D).

Dersin amaçlarını ve öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak seçtiği öğrenci merkezli değerlendirme tekniğini uygular (D).

**Öğrenci merkezli dil öğretiminde değerlendirme teknikleri “ kişisel gelişim dosyası, performansa dayalı değerlendirme, sistemli gözlemler, kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri biçimindedir).*

Öğrenci merkezli öğretimin faydalarını öğrencinin dil öğrenme sürecine ilişkin geliştirdiği duyuşsal engelleri göz önüne alarak açıklar(B).

Ders anlatırken kullandığı yöntem ve teknikleri öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları açısından değerlendirir (B).

Ders anlatırken kullanılacak yöntem ve tekniklere karar verirken öğrencilerin öğrenme tercihlerini sorar (D).

Derste kullanılacak etkinliklere karar verirken öğrencilerin ilgilerini ve gereksinimlerini dikkate alır (D).

Dersin başında öğrenciye dersin amaçlarını açıklar (D).

Bilgi ifadeleri	Beceri İfadeleri
<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Duyuşsal engel kavramı bilgisi Duyuşsal engellerle ilgili kavramların bilgisi (kaygı, güdülenme, dikkat toplama ve tutum)</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan yöntem ve teknikler (Genel hedef 1, 2)</i></p> <p>Öğrencide duyuşsal engellere neden olan yöntem ve tekniklerin bilgisi (dil bilgisi odaklı dersler, kitaba bağlı kalarak ders anlatma, bir konuyu defalarca tekrarlama, düz anlatım yöntemi)</p> <p>Kitap dışında kullanılabilir kaynakların bilgisi (görsel destekler, bağlam soruları, otantik okuma parçaları, hikâyeler, şarkılar ve şiirler, güncel olaylar, teknoloji, gündelik olaylar)</p> <p><i>Öğrenci merkezli dil öğretim modeli (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Öğrenci merkezli dil öğretimi yaklaşımına ilişkin</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Temel özellikler bilgisi ✓ Öğrenme çevresinin özellikleri bilgisi 	<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Öğretim elemanı sınıfındaki öğrencilerinin duyuşsal özelliklerini analiz edebilir.</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan yöntem ve teknikler (Genel hedef 1, 2)</i></p> <p>Ders anlatırken kullandığı yöntem ve tekniklerden hangilerinin duyuşsal engele neden olduğunu analiz edebilir</p> <p>Dersi çeşitlendirmeye yarayacak farklı kaynakları kullanabilir.</p> <p>Kitap dışında farklı kaynakları kullanarak dersin amacına uygun etkinlikler tasarlayabilir.</p> <p><i>Öğrenci merkezli dil öğretim modeli (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Sınıfında öğrenci merkezli öğrenme çevresi oluşturabilir.</p> <p>Öğrenci merkezli öğretimin gerektirdiği öğretmen rollerini sergileyebilir.</p> <p>Dersin amacına göre farklı öğrenci merkezli öğretim tekniklerini kullanarak dersler ve etkinlikler tasarlayabilir.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretmen ve öğrenci rolleri bilgisi ✓ Öğretim yöntemleri bilgisi (proje temelli öğretim, işbirliğine dayalı öğretim ve probleme dayalı öğretim) ✓ Değerlendirme teknikleri bilgisi 	<p>Dersin amacına ve öğrencilerin özelliklerine uygun öğrenci merkezli değerlendirme tekniklerini seçip uygulayabilir.</p>
Gerekli sorular	Anlama ifadeleri
<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Duyuşsal engel kavramı nasıl tanımlanabilir.</p> <p>Duyuşsal engellerle ilişkilendirilebilecek duyuşsal özellikler nelerdir?</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan yöntem ve teknikler (Genel hedef 1, 2)</i></p> <p>Öğrencinin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olan yöntem ve teknikler nelerdir.</p> <p>Geleneksel ve öğretmen merkezli sınıf ortamının hangi özellikleri duyuşsal engellerle ilişkilendirilebilir?</p> <p>Kitabın ötesine geçmek için kullanılacak araçlar ve yöntemler nelerdir?</p> <p><i>Öğrenci merkezli dil öğretim modeli (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Öğrencilerinizin güçlü yanları nelerdir?</p> <p>Öğrencilerinizin zayıf yanları nelerdir?</p>	<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirebileceğini anlama</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan yöntem ve teknikler (Genel hedef 1, 2)</i></p> <p>Öğretmenin kullandığı bazı yöntem ve tekniklerin öğrencilerde duyuşsal engeller gelişmesine neden olduğunu anlama.</p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için kitabın dışına çıkmanın önemini anlama.</p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için farklı öğretim teknikleri kullanarak dersi çeşitlendirmenin önemini anlama.</p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için konuşma becerisini geliştirici etkinlikleri derse dâhil etmenin önemini anlama</p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için öğretim materyalleri açısından dersi çeşitlendirmenin önemini anlama</p>

<p>Öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen farklı özellikleri nelerdir?</p> <p>Öğrencilere öğrenme sürecinin hangi boyutunda seçenekler sunulabilir?</p> <p>Öğrenciler öğrenmemeyi nasıl tercih eder?</p> <p>Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıfların öğrenme çevresi nasıl farklılaşmaktadır.</p> <p>Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıflarda öğretmen rolleri arasındaki fark nedir?</p> <p>Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıflarda öğrenci rolleri arasındaki fark nedir?</p> <p>Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıfların öğrenme çevresi nasıl farklılaşmaktadır.</p> <p>Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli sınıflarda kullanılan yöntem ve teknikler arasındaki fark nedir?</p> <p>Öğrenci merkezli sınıflar duyuşsal değişkenlerle nasıl ilişkilendirilebilir.</p>	<p><i>Öğrenci merkezli dil öğretim modeli (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için öğrenci merkezli öğrenme ortamı hazırlayabilmenin önemini anlama.</p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için derste kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine karar verirken öğrencilerin farklı özelliklerine hitap edebilmenin önemini anlama.</p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için farklı dil becerilerini geliştirici etkinlikler açısından dersi çeşitlendirmenin önemini anlama.</p> <p>Duyuşsal engelleri ortadan kaldırabilmek için öğrenci merkezli değerlendirme teknikleri kullanmanın önemini anlama.</p>
--	--

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Modülü (Genel hedef: 1,2,3)	
Kazanım ifadeleri	
(B): bilişsel hedef	
(D): duyuşsal hedef	
<i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i>	
İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engel kavramını örnekler vererek açıklar (B).	
İngilizce öğrenme sürecinde yüksek kaygı düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).	

İngilizce öğrenme sürecinde düşük güdülenme düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).

İngilizce öğrenme sürecinde düşük dikkat toplama düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).

İngilizce öğrenme sürecinde olumsuz tutum kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).

Sınıftaki öğrenci özelliklerini duyuşsal engeller kavramını gözönüne alarak değerlendirir (B).

**Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar konusuna ilişkin kazanımlar programın katılımcıların diğer kazanımlarını gerçekleştirebilmelerini sağlamak için edinmeleri gereken ön bilgi ve davranışları oluşturmaktadır. Bu nedenle söz konusu kazanımlar program tasarısının her üç modülüne ait kazanımlardır. Tasarlanan üç ya da iki modülün beraber uygulanması durumunda “duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar” a ilişkin kazanımların hizmet içi eğitim programı sürecinde bir defa verilmesi yeterlidir.*

Duyuşsal engellere yol açan öğretmen davranışları (Genel hedef 1, 2,3)

Öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde sergilediği davranışların öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olabileceğini fark eder (D).

Öğretmenin derste sinirini kontrol edememesinin öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin derste sinirini kontrol edememesi ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Derste sinirini kontrol almaya gayret gösterir (D).

Öğretmenin özel hayatında yaşadığı sorunları derse yansıtmasının öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin özel hayatında yaşadığı sorunları derse yansıtması ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Özel hayatında yaşadığı sorunları sınıfa yansıtılmaya gayret gösterir (D).

Öğretmenin öğrencilere adaletsiz davranmasının öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin öğrencilere adaletsiz davranması ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğrencilere karşı adaletli davranmaya gayret gösterir (D).

Öğretmenin öğrencileri notla tehdit etmesinin öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin öğrencileri notla tehdit etmesi ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğrencileri notla tehdit etmekten kaçınır (D).

Öğretmenin öğrencileri azarlayıcı ve/ya küçümseyici tavırlar sergilemesinin öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin öğrencileri azarlayıcı ve/ya küçümseyici tavırlar sergilemesi ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğrencilere karşı azarlayıcı ve/ya küçümseyici tavırlar sergilemekten kaçınır (D).

Öğretmenin sınıftaki öğrencileri bir biri ile karşılaştırmasının öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin sınıftaki öğrencileri karşılaştırması ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Sınıftaki öğrencileri birbiri ile karşılaştırmaktan kaçınır (D).

Öğrenci İngilizce konuşmaya çalışırken öğretmenin her hatasını düzeltmesinin öğrencinin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğrenci İngilizce konuşmaya çalışırken öğretmenin her hatasını düzeltmesi ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğrenci İngilizce konuşmaya çalışırken her hatasını düzeltmekten kaçınır (D)

Sınıfta güvenli öğrenme ortamı oluşturma (Genel hedef 2,3)

Derste kullanılabilecek etkili dönüt ve düzeltme tekniklerini açıklar (B).

Öğretmenin derste etkili dönüt düzeltme tekniklerini kullanması ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Derste dönüt ve düzeltme tekniklerini etkili şekilde kullanır (D).

**Dönüt ve düzeltme teknikleri: 1-öğrenme sonuçları hakkında bilgi verme (teyit edici dönüt), 2-öğrenme sonuçları ile beraber doğru cevabı söyleme (düzeltici dönüt), 3-yanlış ya da doğru cevabın nedenleri ile beraber öğrenme sonuçlarını söyleme (açıklayıcı dönüt), 4- yanlış*

cevabı düzeltmesi için öğrenciyi yönlendirme (teşhis etmeye yönelik dönüt), 5-öğrencinin var olan bilgisini genişletmeye yönelik dönüt (eklemeye yönelik dönüt),

Öğrencilerin derste tercih ve isteklerini ifade etmelerine izin verme ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğrencilerin derste tercih ve isteklerini ifade etmelerine izin verir (D).

Öğrencilerin derste soru sormalarına izin verme ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğrencilerin derste soru sormalarına izin verir (D).

Öğretmenin öğrencileri derse katmaya yönelik davranışlar sergilemesi ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğrencileri derse katmak için kullanılabilir teknikleri açıklar (B).

**öğrencileri derse katmaya ilişkin teknikler: Öğrenciler fikirlerine tepkide bulunma (onaylayıcı sözler, yorum yapma, gülümseme gibi), öğrencilere rastgele söz hakkı verme, sınıftaki farklı öğrencilere söz hakkı verme, dersle ilgilenmeyen öğrenciyi uyarma, öğrencinin hayatından örnekler kullanma ve pekiştireç kullanma*

Farklı teknikler kullanarak ders sırasında bütün öğrencileri derse katmaya gayret gösterir (D).

Öğretmenin öğrenciye birey olarak saygı göstermesi ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Sınıftaki öğrencilere birey olarak saygı göstermesi gerektiğini fark eder (D)

Sınıftaki öğrencilere birey olarak saygı duyar (D)

Öğrencinin anlamadığı konuyu tekrar açıklama ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Derste öğrencinin anlamadığı konuyu tekrar açıklar (D).

Sınıfta güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmanın önemini duyuşsal engeller açısından değerlendirir (B).

Bilgi ifadeleri	Beceri İfadeleri
<i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i> Duyuşsal engel kavramı bilgisi	<i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i> Öğretim elemanı sınıftaki öğrencilerinin duyuşsal özelliklerini analiz edebilir.

<p>Duyuşsal engellerle ilgili kavramların bilgisi (kaygı, güdülenme, dikkat toplama ve tutum)</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan öğretmen davranışları (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Öğrencide duyuşsal engellere neden olan öğretmen davranışlarının bilgisi (çabuk sinirlenme, adaletsizlik, notla tehdit etme, özel hayatını sınıfa yansıtma, öğrencinin her hatasını düzeltme, azarlayıcı ve/ya küçümseyici tavırlar, öğrencileri birbiri ile karşılaştırma)</p> <p><i>Sınıfta güvenli öğrenme ortamı oluşturma (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Sınıfta güvenli öğrenme ortamı oluşturmaya ilişkin</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dönüt ve düzeltme teknikleri bilgisi ✓ Derse öğrencileri katmaya ilişkin tekniklerin bilgisi ✓ Güvenli öğrenme ortamı oluşturmaya ilişkin uygun öğretmen davranışları bilgisi (etkili dönüt ve düzeltme tekniklerini kullanma, öğrencileri derse katmaya çalışma, öğrencilerin derste tercih ve 	<p>Ders anlatırken sınıfta olumlu öğretmen davranışları sergileyebilir.</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan öğretmen davranışları (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Ders anlatırken sergilediği davranışlardan hangilerinin duyuşsal engele neden olduğunu analiz edebilir</p> <p><i>Sınıfta güvenli öğrenme ortamı oluşturma (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Güvenli öğrenme ortamının gerektirdiği öğretmen davranışlarını sergileyebilir.</p> <p>Öğrencilerin derse katkılarına etkili şekilde dönüt sağlayabilir.</p> <p>Öğrencileri derse katmaya yönelik farklı stratejiler geliştirebilir.</p> <p>Öğrencileri derse katmaya yönelik uygun stratejileri seçip uygulayabilir.</p>
---	--

<p>isteklerini ifade etmelerine izin verme, öğrencilerin derste soru sormalarına izin verme, öğrencilerin derste anlamadığı konuyu tekrar açıklama)</p>	
Gerekli sorular	Anlama ifadeleri
<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Duyuşsal engel kavramı nasıl tanımlanabilir.</p> <p>Duyuşsal engellerle ilişkilendirilebilecek duyuşsal özellikler nelerdir?</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan öğretmen davranışları (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olan öğretmen davranışları nelerdir?</p> <p>Öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen öğretmen davranışları nelerdir?</p> <p>Olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisini nasıl tanımlarsınız?</p> <p>Ders sırasında ve ders dışında öğretmen ve öğrenci iletişiminin sınırları nedir?</p> <p><i>Sınıfta güvenli öğrenme ortamı oluşturma (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Sınıfta oluşturulan öğrenme ortamı ile duyuşsal değişkenler nasıl ilişkilendirebilir?</p> <p>Olumlu öğrenme ortamının oluşmasında öğretmen öğrenci ilişkisinin rolü nedir?</p>	<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirebileceğini anlama</p> <p><i>Duyuşsal engellere yol açan öğretmen davranışları (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Öğretmenin derste sergilediği bazı davranışların öğrencilerde duyuşsal engeller gelişmesine neden olduğunu anlama.</p> <p>Öğrencilerin duyuşsal engellerini önlemek ya da ortadan kaldırmak için öğretmenin derste uygun davranışları sergilemesinin önemini anlama.</p> <p><i>Sınıfta güvenli öğrenme ortamı oluşturma (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyuşsal engelleri ortadan kaldırmada güvenli sınıf ortamı yaratabilmenin önemini anlama</p>

<p>Sınıfta güvenli öğrenme ortamı yaratma ve öğretmenin sınıfta sergilediği davranışlar arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir?</p> <p>Etkili dönüt ve düzeltme teknikleri kullanma ve güvenli sınıf ortamı yaratma arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir?</p> <p>Öğretmenin hataya yaklaşımı sınıf ortamını nasıl etkiler?</p> <p>Öğrencilerinizin yazma hatalarına nasıl yaklaşılırsınız?</p> <p>Öğrencinin konuşma sırasında yaptığı hatalara nasıl yaklaşılmalı?</p> <p>Öğrencilerin ders-içi etkinlikleri yaparken yaptığı hatalara nasıl yaklaşılırsınız?</p> <p>Hataların ne kadarı düzeltilmeli?</p> <p>Bütün öğrencileri derse katabilme ve güvenli sınıf ortamı yaratma arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir.</p>	<p>Güvenli öğrenme ortamı yaratmak için uygun öğretmen davranışları sergilemenin önemini anlama</p> <p>Güvenli öğrenme ortamı yaratmak için etkili dönüt ve düzeltme teknikleri kullanmanın önemini anlama</p> <p>Güvenli öğrenme ortamı yaratmak için bütün öğrencileri derse katmaya gayret etmenin önemini anlama</p>
---	--

<p>Ders Tasarısı Modülü (Genel hedef: 1,2,3)</p>
<p>Kazanım ifadeleri</p> <p>(B): bilişsel hedef</p> <p>(D): duyuşsal hedef</p>
<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engel kavramını örnekler vererek açıklar (B).</p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde yüksek kaygı düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).</p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde düşük güdülenme düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).</p> <p>İngilizce öğrenme sürecinde düşük dikkat toplama düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).</p>

İngilizce öğrenme sürecinde olumsuz tutum kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar (B).

Sınıftaki öğrenci özelliklerini duyuşsal engeller kavramını göz önüne alarak değerlendirir (B).

**Dyuşsal alana ilişkin temel kavramlar konusuna ilişkin kazanımlar programın katılımcıların diğer kazanımlarını gerçekleştirebilmelerini sağlamak için edinmeleri gerek ön bilgi ve davranışları oluşturmaktadır. Bu nedenle söz konusu kazanımlar program tasarısının her üç modülüne ait kazanımlardır. Tasarlanan üç ya da iki modülün beraber uygulanması durumunda “duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar”a ilişkin kazanımların hizmet içi eğitim programı sürecinde bir defa verilmesi yeterlidir.*

Ders Tasarısına İlişkin Öğretmen Hataları ve Dyuşsal Engeller Arasındaki İlişki (Genel hedef 1, 2,3)

Öğretmenin ders tasarısına ilişkin yaptığı hataların öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin zayıf ders tasarısı becerileri ve öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Öğretmenin mimik ve beden dilini etkili şekilde kullanamamasının öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin mimik ve beden dilini etkili şekilde kullanabilmesi ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Ders anlatırken mimik ve beden dilini etkili şekilde kullanmayı alışkanlık haline getirir (D).

Öğretmenin ders anlatırken öğrencilerle göz kontağı kurmamasının öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin ders anlatırken bütün öğrencilerle göz kontağı kurması ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Ders anlatırken bütün öğrencilerle göz kontağı kurmayı alışkanlık haline getirir (D).

Öğretmenin etkili şekilde yönerge verememesinin öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Etkili bir yönergenin özelliklerini açıklar (B).

**Açık ve net olma, öğrencinin dil yeterlilik seviyesine uygun olma, öğrencinin bilişsel ve fiziksel özelliklerine uygun olma*

Öğretmenin etkili şekilde yönerge verebilmesi ve öğrencinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Etkili şekilde yönerge vermeyi alışkanlık haline getirir (D).

Öğretmenin ders anlatırken öğrencilerin öğrenmesini kontrol etmemesinin öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Ders anlatırken öğrencilerin öğrenmesini kontrol etme ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Ders anlatırken öğrencilerin öğrenmesini sözel sorularla (anladınız mı, sorusu olan var mı gibi) ya da farklı etkinliklerle kontrol etmeyi alışkanlık haline getirir (D).

Öğretmenin sınıfın farklı alanlarını etkili şekilde kullanmamasının öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Öğretmenin sınıfın farklı alanlarını etkili şekilde kullanması ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi örnekler vererek açıklar (B).

Ders anlatırken sınıfın farklı alanlarını kullanmayı alışkanlık haline getirir (D).

Sınıf disiplini (Genel Hedef 1,2,3)

Sınıfta yaşanan disiplin sorunlarının öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğunu fark eder (D).

Sınıfta öğretmenden kaynaklanan disiplin sorunlarını analiz edebilir (B).

**Öğretmeden kaynaklı disiplin problemleri (tutarlı olmama, disiplin kurallarının uygulanmaması, öğretmenin mesleki yetersizliği, kişilik özellikleri, bilinçsiz davranışları, öğrenciye karşı hatalı yaklaşımı (aşırı disiplin ya da disiplinsizlik) gibi*

Sınıfta öğrencinin neden olduğu disiplin sorunlarını analiz edebilir (B).

**Öğrenciden kaynaklı disiplin sorunları (ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, yetiştiği çevrenin özellikleri, ailesel sorunlar, isteksizlik ve bilinçsizlik, dersi sevmeme, öğretmeni sevmeme gibi)*

Disiplin sorunlarını önlemeye ilişkin çözüm yollarını açıklayabilir (B)

**Kurallar belirleme, tutarlı davranma, öğrencilere sorumluluk verme, öğrencileri ders sırasında meşgul etme, öğrencilerin iyi davranışlarını pekiştirme gibi)*

Sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları karşısında etkili çözüm yollarını seçip uygulayabilir (D).

Bilgi ifadeleri	Beceri İfadeleri
<i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i>	<i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i>
Duyuşsal engel kavramı bilgisi	Öğretim elemanı sınıfındaki öğrencilerinin duyuşsal özelliklerini analiz edebilir.

<p>Duyuşsal engellerle ilgili kavramların bilgisi (kaygı, güdülenme, dikkat toplama ve tutum)</p> <p><i>Ders Tasarısına İlişkin Öğretmen Hataları ve Duyuşsal Engeller Arasındaki İlişki (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Etkili ders tasarısına ilişkin</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Etkili bir yönergenin özellikleri bilgisi ✓ Ders tasarısına ilişkin uygun öğretmen davranışları bilgisi (Mimik ve beden dilini kullanma, göz kontağı kurma, etkili yönerge verme, sınıfın farklı alanlarını etkili şekilde kullanma, öğrencilerin öğrenmesini ders sırasında kontrol etme) <p><i>Sınıf Disiplini (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Disiplin sorunlarının nedenleri bilgisi</p> <p>Disiplin sorunlarına ilişkin çözüm yolları bilgisi</p>	<p>Ders anlatırken sınıfta olumlu öğretmen davranışları sergileyebilir.</p> <p><i>Ders Tasarısına İlişkin Öğretmen Hataları ve Duyuşsal Engeller Arasındaki İlişki (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Ders tasarısına ilişkin yaptığı hatalı davranışları analiz edebilir.</p> <p>Öğrencilerin özelliklerine uygun şekilde yönerge verebilir.</p> <p><i>Sınıf Disiplini (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Derste disiplin sorununa neden olan öğretmen davranışlarını analiz edebilir.</p> <p>Derste disiplin sorununa neden olan öğrenci davranışlarını analiz edebilir.</p> <p>Derste karşılaştığı disiplin sorunlarına karşı etkili çözüm yollarını bulup uygulayabilir.</p>
Gerekli sorular	Anlama ifadeleri
<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Duyuşsal engel kavramı nasıl tanımlanabilir.</p> <p>Duyuşsal engellerle ilişkilendirilebilecek duyuşsal özellikler nelerdir?</p>	<p><i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i></p> <p>Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirebileceğini anlama</p>

<p><i>Ders Tasarısına İlişkin Öğretmen Hataları ve Duyuşsal Engeller Arasındaki İlişki (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Öğretmenin mimik ve beden dilini kullanması öğrencinin öğrenmesini nasıl etkiler?</p> <p>Mimik ve beden dili ile duyuşsal değişkenler arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir?</p> <p>Öğretmenin ders anlatırken öğrenci ile göz kontağı kurması neden gereklidir?</p> <p>Göz kontağının kurulmadığı sınıf ortamı öğrenciyi duyuşsal olarak nasıl etkiler?</p> <p>Göz kontağı kurmanın olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi açısından önemi nedir?</p> <p>Öğrencinin dersi takip edebilmesi açısından doğru şekilde yönerge vermenin önemi nedir?</p> <p>Yönerge verme ile duyuşsal engeller arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir?</p> <p>Ders sırasında öğrencinin anlamasını değerlendirmenin önemi nedir?</p> <p>Ders sırasında öğrenmeyi değerlendirme ile duyuşsal özellikler arasındaki bağlantı nasıl açıklanabilir?</p> <p>Dersin farklı aşamalarında öğretmenin sınıftaki konumu nasıl olmalıdır?</p> <p>Öğretmenin sürekli sınıfın ön tarafında konumlanması ile duyuşsal engeller nasıl ilişkilendirilebilir?</p> <p>Öğretmenin ders sırasında sürekli oturması ile duyuşsal engeller nasıl ilişkilendirilebilir?</p>	<p><i>Ders Tasarısına İlişkin Öğretmen Hataları ve Duyuşsal Engeller Arasındaki İlişki (Genel hedef 1, 2, 3)</i></p> <p>Öğretmenin ders tasarısında yaptığı hataların öğrencilerde duyuşsal engeller gelişmesine neden olduğunu anlama.</p> <p>Öğrencilerin duyuşsal engellerini önlemek ya da ortadan kaldırmak için etkili sınıf yönetimine ilişkin öğretmen davranışlarının önemini anlama.</p>
--	--

<p>Öğretmenin sınıf alanını kullanımı ile öğretmen öğrenci iletişimi arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir?</p> <p><i>Sınıf Disiplini (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Sınıftaki disiplin problemleri ile duyuşsal engeller arasındaki ilişki nedir?</p> <p>Sınıfta hangi öğrenci davranışları disiplin problemine neden olabilir?</p> <p>Sınıftaki disiplin problemleri için önceden ne gibi tedbirler alınabilir?</p> <p>Sınıfta disiplini sağlayabilmek koruyabilmek için öğretmenin dikkat etmesi gerekenler nelerdir?</p>	<p><i>Sınıfta güvenli öğrenme ortamı oluşturma (Genel hedef 2,3)</i></p> <p>Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyuşsal engellerini önleyebilmek ya da ortadan kaldırabilmek için sınıf disiplinini sağlayabilmenin önemini anlama.</p>
--	---

2. Öğrenme kanıtlarının belirlenmesi

Program tasarısında benimsenen değerlendirme yaklaşımı

Çalışma kapsamında öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin geliştirilen hizmet içi eğitim programı tasarısının değerlendirme süreçleri belirlenirken UbD modelinin değerlendirme ilkeleri göz önüne alınmıştır. Öncelikle, programda tek seferlik toptan bir değerlendirme yapmak yerine tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı süreci değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Bunun dışında, sadece bilgi düzeyindeki kazanımların değerlendirilmesinden kaçınılarak yorumlama ve uygulama düzeyinde değerlendirme yapılmasına karar verilmiştir. Uygulama ve yorumlamaya dönük değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için her ünite sonunda katılımcılardan otantik bir performans görevini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Son olarak, UbD modelinin değerlendirme ilkelerine uygun olarak, katılımcıların öz-değerlendirme yapabilmelerini sağlamak için eğitim boyunca yansıtma günlüğü kullanılmasına karar verilmiştir. Aşağıda Tablo 4.12’de öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitim programı tasarısında benimsenen değerlendirme yaklaşımı açıklanmıştır.

Tablo 4.12. Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitim programı tasarısında kullanılan değerlendirme süreci

SÜREÇ DEğERLENDİRME	Eğitim ncesi beklentiler (<i>Tanılayıcı değerlendirme</i>)	z değerlendirme: Yansıtma günlüğü	
	Eğitim sırası değerlendirmeler (<i>Biimleyici değerlendirme</i>)	1- Bir dakikalık yansıtma notu (z değerlendirme)	
		2- akran/grup değerlendirme 3- Szlı sunum hazırlama 4-sözsel sorgulamalar 5-Dereceli puanlama anahtarı 6- soru kutusu/tahtası 7- (Szlı sunum hazırlama) 8-benzetim iletisi 9-İndeks kart zetleri	
	Eğitim sonunda değerlendirme (<i>zetleyici değerlendirme</i>)	Yorumlama ve uygulama: Otantik performans görevi	Dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi
		öz değerlendirme: Öğrencinin yansıtma günlüğünü inceleyerek kendi bakış açısına göre eğitim süresince ilerlemesini değerlendiren not	→ Otantik performans görevi ve eğitim sonrası notu değerlendirmek için

Tablo 4.12’de gösterildiği ğretmen kaynaklı duyuşsal engellere ilişkin geliştirilen hizmet içi eğitim programı tasarısında tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme tekniklerini kapsayan süreci değerlendirilmeye yönelik bir yaklaşım kullanılmıştır.

Tanılayıcı değerlendirme ile ilgili olarak, program boyunca katılımcıların kullanması beklenen yansıtma günlüğü katılımcıların (1) alacakları hizmet içi eğitime ilişkin ön bilgilerini ölçmek, (2) konuya ilişkin belirli bir kuramsal alt yapı oluşturarak eğitime gelmelerini sağlamak ve (3) eğitime ilişkin beklentilerinden haberdar olmak için kullanılacaktır. Eğitimi verecek ğretim elemanı tarafından verilecek sorular doğrultusunda katılımcıların eğitim öncesinde yansıtma günlüklerine notlar almaları istenecektir. Program kapsamında belirlenen her üç modülde eğitim öncesi yansıtma sorularına ilişkin rnekler Ek-1’de verilmiştir.

Biçimlendirici değerlendirme ile ilgili olarak, her eğitim gününün bitiminde katılımcıların eğitim sürecindeki kazanımlarına ilişkin öz-değerlendirme yapmalarını sağlamak için eğitimcinin verdiği sorular doğrultusunda yansıtma günlüğüne bir dakikalık not

tutmaları istenecektir. Eğitim sürecine ilişkin bir dakikalık yansıtma notları için soru örnekleri Ek-1’de verilmiştir.

Bunların dışında, sözel sorgulamalar eğitimi veren eğitmenin eğitim sırasında katılımcıların anlamalarını ya da yanlış anlamalarını değerlendirmek için kullanacağı kontrol sorularıdır (... ile ilgili bir örnek verir misin, ne gibi bir çıkarımda bulunabiliriz, değerlendirmek için ne tür bir ölçek kullanılabilir... gibi).

Diğer biçimlendirici değerlendirme tekniklerinden olan akran/grup değerlendirme, sözlü sunum hazırlama ve dereceli puanlama anahtarı katılımcıların oturumlar sırasında yapacakları etkinlikler sonucunda ürettikleri ürünleri değerlendirmeleri için kullanılacaktır. Hizmet içi eğitim sırasında hazırlanan sunumları katılımcıların sözel yorumlarla değerlendirmesi akran-grup değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Ek-2’de akran/grup değerlendirme amacı ile katılımcıların sunumlarını değerlendirmek için kullanabilecekleri dereceli puanlama anahtarı verilmiştir. Ek-2’de verilen puanlama anahtarı öğretim elemanı tarafından katılımcıların sunum performanslarını değerlendirmek için de kullanılabilir.

Ayrıca, benzetim iletisi ve indeks kart özeti eğitim sırasında kullanılabilecek diğer biçimlendirici değerlendirme teknikleridir. Bu tekniklere ilişkin yönerge örnekleri Ek-1’de verilmiştir. Bu yönergeler eğitim boyunca farklı konular için uyarlanarak kullanılabilir.

Son olarak, soru kutusu değerlendirme tekniği katılımcıların eğitim sırasında cevaplanmayan sorularını bir kâğıda yazarak soru kutusuna atması/tahtaya yapıştırmasını gerektirmektedir. Böylece her eğitim gününün sonunda ya da gerekli görülürse ilgili oturumun sonunda küçük gruplar halinde ya da bütün sınıf olarak bu sorular tartışılacak ve katılımcıların uygun cevapları açığa çıkarması sağlanacaktır.

Özetleyici değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak katılımcıların otantik performans görevi ve eğitim sonrası yansıtma notu her modül sonunda katılımcıların özel hedeflere ne kadar ulaştığını değerlendirmek amacıyla kullanılacaktır. Otantik performans görevi katılımcıların her modül sonunda sınıflarını araştırma sahası gibi kullanarak uygulama ve araştırma gibi karmaşık becerileri gerçekleştirmesini ve eğitim boyunca öğrendiklerini uygulamaya dökmelerini sağlayacak görevlerdir. Her 3 modülün bitiminde kullanılabilecek otantik performans görevi örnekleri Ek-1’de gösterilmiştir.

Eğitim sonrası yansıtma notu ise öğrencinin kendi bakış açısına göre eğitime ilişkin kazanımını değerlendirdiği ve eğitime yazdığı nottur. Katılımcılar eğitim boyunca tuttıkları yansıtmaları inceleyerek eğitim sürecindeki kazanımlarına ilişkin eğitimi veren öğretim elemanına bir not yazabilirler. Eğitim sonrası yansıtma notu için eğitimi veren öğretim elemanı

tarafından katılımcılara verilecek yönerge örneği Ek-1’de verilmiştir. Eğitim sonrası yansıtma notunu değerlendirmek amacı ile kullanılacak bir kontrol listesi Ek-3’te verilmiştir.

Otantik performans görevi ve eğitim sonrası değerlendirme notu katılımcıların beklenen kazanımlara ne kadar ulaştıklarını değerlendirmek için kullanılacaktır. Eğitimin kazanımlarına ilişkin otantik performans görevi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilecektir. (Ek-2)

2. Öğrenme planının oluşturulması

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmen kaynaklı duyuşsal engelleri ortadan kaldırmak amacı ile yükseköğretim hazırlık programlarında İngilizce dersi öğreten öğretim elemanlarına yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının öğrenme ve öğretme süreçleri bu aşamada tasarlanmıştır.

Bu aşamada öncelikle gereksinim belirleme çalışmasının sonuçları ve UbD modelinin ilkeleri göz önüne alınarak programın öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin ilkeleri belirlenmiştir. Ardından programın ilkeleri göz önüne alınarak her modül için hazırlanmış örnek ders planları verilmiştir.

1-Öğrenme yapılandırmacı bir eylemdir. Öğretme eylemi tek başına öğrenenin konuyu kavramasını ve gerçek hayatla bağdaştırmasını garantilemez. Öğrenme öğrenenin girişimleri ve sorumluluk alması sonucunda öğretilen şeyi başarılı şekilde anlamlandırabilmesi sonucunda gerçekleşir. Bu nedenle eğitim boyunca amaç belirli sıradaki konuları kapsamak yerine (coverage), öğrenenin bilgiyi açığa çıkarmasını sağlamak (uncoverage) olmalıdır (Wiggins ve McTighe, 2005).

Öğrenmenin yapılandırmacı bir eylem olarak kabul edildiği bağlamda öğrenme-öğretme süreçleri oluşturulurken öğrenciyi etkin kılan öğrenci merkezli öğretim model, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle, hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısında işbirliğine dayalı öğrenme, sorun temelli öğrenme, proje temelli öğrenme, kartopu tekniği, drama tekniği, beyin fırtınası tekniği, soru-yanıt tekniği, araştırma inceleme tekniği ve tartışma tekniği ön plana çıkmıştır. Sonraki bölümde her bir program modülü için öğrenci merkezli öğrenme yöntem, teknik ve modelleri kullanılarak hazırlanmış örnek bir ders planı verilmiştir.

Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin rolü öğrenenin sorgulamasını, yeni sorular üretmesini, sorun çözmesini ve boşlukları kendi yapılandığı bilgi ile doldurmasını sağlayacak dersler tasarlamaktır. Öğretmenin görevi sadece bilgiyi sözel bir

şekilde aktarmak değil öğrenenin bilgiyi ya da fikri deneyimler yolu ile gerçek hayatla bağdaştırmasını sağlamaktır (Wiggins ve McTighe, 2005).

2- *Öğrenci gereksinimlerine göre farklı öğretim yöntem, teknik ve modelleri kullanma:* Öğretim sadece sunum yoluyla gerçekleştirilmez. Öğretme ve öğrenme etkinliklerini düzenlerken eklektik bir yaklaşım belirlenmeli ve öğrenenin ihtiyacına göre farklı öğretim metotları birleştirilerek öğrenene sunulmalıdır.

3- *Eğitim süresince yansıtma için zaman ayrılmalıdır.* Yansıtma öğrenene öz değerlendirme yapma fırsatı verir. Bu da derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenenin meta-değerlendirme becerilerini geliştiren bir süreçtir (Wiggins ve McTighe, 2005).

4- *Öğrenci merkezli öğrenme ortamı:* Etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için eğitim ortamının öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arası iletişimi teşvik edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ortamı geleneksel oturma düzenine göre değil “U” şeklinde düzenlenecektir.

5- *Dönüt düzeltme:* Eğitim süresince katılımcıların etkinliklerine hem katılımcılar tarafından hem de eğitimi veren öğretim elemanı tarafından dönüt ve düzeltmeler sağlanmalıdır.

6- *Esneklik:* Dersin öğretim elemanının kendi bilgi ve tecrübesine göre ve öğrencilerin ilgi istek ve gereksinimlerine göre etkinlikleri düzenleme, çeşitlendirme ve farklılaştırma esnekliği bulunmalıdır.

Ayrıca, esneklik ilkesi ile ilişkili olarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması eğitim sırasında öğrenciden gelecek dönütlere ve eğitim sırasında beliren öğrenme fırsatlarına göre gerekli düzeltmeleri yapmaya fırsat tanıyacak esnekliği sağlanmalıdır.

Örnek Ders Planı

BÖLÜM-1: TANIMLAMA

Modülün adı	Öğretim yöntem ve teknikleri, Ders tasarısı ve Öğretmen-öğrenci ilişkisi
Konu başlığı	<i>Duyuşsal alana ilişkin temel kavramlar (Genel hedef-1)</i>
Önerilen süre	6 oturum (45*6)

BÖLÜM-2: ÖĞRENME ÇIKTILARI

Kazanımlar
İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engel kavramını örnekler vererek açıklar.

İngilizce öğrenme sürecinde yüksek kaygı düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar.

İngilizce öğrenme sürecinde düşük güdülenme düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar.

İngilizce öğrenme sürecinde düşük dikkat toplama düzeyi kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar.

İngilizce öğrenme sürecinde olumsuz tutum kavramını duyuşsal engel kavramı ile ilişkilendirerek açıklar.

Sınıfındaki öğrenci özelliklerini duyuşsal engeller kavramını göz önüne alarak değerlendirir.

Bilgi ifadeleri	Beceri ifadeleri
Duyuşsal engel kavramı bilgisi Duyuşsal engellerle ilgili kavramların bilgisi (kaygı, güdülenme, dikkat toplama ve tutum)	Öğretim elemanı sınıfındaki öğrencilerinin duyuşsal özelliklerini analiz edebilir.
Gerekli sorular	
Dil öğrenme sürecinde duyuşsal engel kavramı nasıl tanımlanabilir. Dil öğrenme sürecinde duyuşsal engellerle ilişkilendirilebilecek duyuşsal özellikler nelerdir?	
Anlama ifadeleri	
Öğrencilerin farklı nedenlerden dolayı İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engeller geliştirebileceğini anlama	

BÖLÜM-3: ÖĞRENME KANITLARI

Otantik performans görevi	Yöntem ve teknikler modülü Örnek otantik performans görevi-1 (Ek-1)
Öğrenme ürünleri	Beyin fırtınası sonucunda oluşturulmuş duyuşsal engellere ilişkin kavram haritaları ve sunumları, Duyuşsal engellerle eşleştirilebilecek duygulara ilişkin grup sunumları
Öz değerlendirme tekniği	Yansıtma günlüğü soruları (Ek-1),
Diğer değerlendirme teknikleri	Akran değerlendirme, sözel sorgulamalar, bildiğim/ öğrendiğim/öğrenmek istediklerim etkinliği

BÖLÜM-4: ÖĞRENME PLANI

Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri	Tartışma tekniği, drama tekniği, beyin fırtınası tekniği, çoklu grup çalışması, soru-cevap tekniği
Kullanılan araç, gereç ve kaynaklar	Bildiğim/öğrendiğim/öğrenmek istediğim çizelgesi, kavram haritalarının oluşturulmasında ve sunulmasında kullanılacak A3-karton kâğıtlar, katılımcılara verilecek 3 makale

BÖLÜM 5: ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ

W: Nereden nereye Neden	<p>Dersin başında eğitimi veren öğretim elemanı katılımcıları dersin amacından ve gerekliliklerinden haberdar eder. Bu amaçla aşağıdaki açıklama örneği kullanılabilir:</p> <p><i>*Eğitim öncesinde size verilen yansıtma soruları doğrultusunda yansıtma günlüğüne notlar almanız istenmişti (Ek-1, öğretim yöntem ve teknikleri modülü, Eğitim öncesi yansıtma için soru örnekleri, soru-1). Eğitim öncesi yansıtma sorularına ilişkin aldığınız notları kullanarak sizden gruplar halinde tartışmanız ve “bildiğim, öğrendiğim ve bilmek istediğim” etkinliğini tamamlamanız beklenmektedir. Ardından, oturum boyunca duyuşsal engellere ilişkin temel kavramları keşfetmenizi sağlayacak farklı etkinlikler yapmanız beklenmektedir.</i></p> <p><i>Eğitim öncesi yansıtma notları dışında eğitim boyunca öz-değerlendirme yapabilmemiz için size eğitim sırası yansıtma soruları (Ek-1, öğretim yöntem ve teknikleri modülü, eğitim sırası bir dakikalık yansıtma soruları örnekleri, soru-2) verilecektir. Size verilen eğitim sırası yansıtma soruları doğrultusunda yansıtma günlüklerinize bir dakikalık yansıtma notları almanız beklenmektedir.</i></p> <p><i>Eğitim sırasında aldığınız yansıtma notlarınızı inceleyerek eğitimi veren öğretim elemanına modülün tamamlanmasının ardından eğitim boyunca edindiğiniz kazanımlara ilişkin “eğitim sonrası notu” yazmanız beklenmektedir. Bu notu yazarken size verilen yönergeleri takip edebilirsiniz (Ek-1, Eğitim sonrası yansıtma notu için yönerge örneği). Eğitim sonrası</i></p>
----------------------------------	---

	<p><i>yansıtma notlarını değerlendirmek için kullanılacak kontrol listesi sizinle paylaşılmıştır (Ek-3)</i></p> <p><i>Eğitimin bu bölümü size verilen otantik performans görevini tamamlamanızın ardından sonlanacaktır. Bu oturumun bitiminde sizden sınıflarınızı gözlemleyerek duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi açıklayan bir model geliştirmeniz ve bu modeli 20 dakikalık bir sunumla sınıftaki diğer katılımcılarla paylaşmanız beklenmektedir. Gerçekleştireceğiniz otantik performans görevinin yönergesi (Ek-1, öğretim yöntem ve teknikleri modülü, Otantik performans görevi-1) ve performans görevinizi değerlendirmek için kullanılacak dereceli puanlama anahtarı (Ek-2) sizinle paylaşılmıştır. Eğitim sonrası yansıtma notunun amacı aldığınız eğitime yönelik öz değerlendirme yapmanızı sağlamaktır. Otantik performans görevi ise eğitime ilişkin kazanımlarınızı değerlendirmek için kullanılacaktır.</i></p> <p>Eğitimi veren öğretim elemanı açıklamayı yaptıktan sonra tahtaya “duyuşsal engeller” kavramını yazar ve katılımcılara “Bildiğim, öğrendiğim ve öğrenmek istediğim” çizelgesini (Ek-4) dağıtır ve bu çizelgede katılımcıların “duyuşsal engeller” kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramları bildiğim sütununa yazmalarını ister. Bu etkinlik sırasında katılımcıların eğitim öncesi yansıtma notlarından yararlanabileceklerini onlara hatırlatır. Her grubun çizelgedeki bildiğim sütununu tamamlamasının ardından, eğitimci grupların “duyuşsal engeller” kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramları tahtaya not alır. Tahtaya not alma işlemi bittikten sonra aradan birkaç kelime seçerek katılımcıların neden bu kelimeleri duyuşsal engeller ile ilişkilendirdiklerini onlarla tartışır. Bunun dışında, katılımcılardan gelen ancak eğitimcinin anlamsız bulduğu kelimeler ya da kavramlar olursa katılımcıların bu kavramları/kelimeleri neden duyuşsal engellerle ilişkilendirdiklerini açıklamalarını isteyebilir.</p>
<p>H: Dikkat çekme</p>	<p>Ardından, katılımcılara şu iki soruyu yöneltir ve onlardan gruplar halinde bu iki sorunun cevabını tartışmalarını ister.</p> <p>1-Dil öğrenme sürecinde duyuşsal engel kavramı nasıl tanımlanabilir.</p>

	<p>2-Dil öğrenme sürecinde duyuşsal engellerle ilişkilendirilebilecek duyuşsal özellikler nelerdir?</p> <p>Gruplar tartışmalarını tamamladıktan sonra eğitimci grupların dil öğrenme sürecinde duyuşsal engellere ilişkin yaptıkları tanımları ve tartışmaları kısaca özetlemelerini ister. Etkinliğin bu aşamasında bütün sınıf tartışması da kullanılabilir. Bu aşamanın sonunda dil öğretim sürecinde duyuşsal engeller kavramının genel çerçevesi “dil öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini/ilerlemesini engelleyen etmenler” olarak çizilmelidir. Bunu yapabilmek için eğitimci yönlendirme sorularından yararlanabilir. Etkinlik sırasında kullanılacak yönlendirme soruları şu biçimdedir:</p> <p>1- Dil öğrenme sürecinde başarısız olan öğrencilerin ortak özellikleri nelerdir?</p> <p>2-Dil öğrenme sürecinde başarısız olan öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin duygularını nasıl tanımlarsınız?</p> <p>3-Öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duygular onların öğrenmelerini nasıl etkiler.</p>
<p>E: keşfet, deneyimle, olanaklı kıl, donanım sağla</p>	<p>Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin geliştirdiği duyuşsal engelleri katılımcılara canlandırmak için eğitimci drama tekniğini göstererek kavramı anlatır. Bu amaçla eğitimcinin canlandığı drama şu biçimdedir:</p> <p>*Eğitimci sınıfın ortasına bir tane sandalye koyar. Daha sonra sandalyenin biraz ilerisinde durur ve ellerini öne doğru uzatarak sandalyeye doğru yavaş yavaş yürür. Daha sonra sandalyeye çarpar ve durur.</p> <p>Canlandırmanın yapılmasının ardından eğitimci canlandırmada kullanılan sandalyenin ne anlama geldiği (dil öğrenme sürecinde öğrencinin geliştirdiği olumsuz duygular), yürürken sandalyeye çarpan kişinin kimi temsil ettiği (dil öğrenen öğrenci) ve yürüyen kişinin takip ettiği yolun neyi temsil ettiği (dil öğrenme süreci) konusunda öğrencilerle tartışır.</p> <p>Ardından katılımcıları üç gruba ayırır. Her bir gruba aşağıdaki gibi yönerge verir:</p>

	<p>Grup-1: Dil öğrenme sürecinde en çok hangi duyuşsal özelliklerin duyuşsal engellere neden olduğunu tartışarak, duyuşsal engellerle eşleştirebileceğiniz olumsuz duyguları listeleyiniz.</p> <p>Grup-2: Dil öğrenme sürecinde duyuşsal engellere neden olan etmenleri tartışarak listeleyiniz.</p> <p>Grup-3: Duyuşsal engellerin ortadan kaldırılması durumunda dil öğrenme sürecinin nasıl devam edeceğini açıklayınız.</p>
Değerlendir	<p>Etkinliğin tamamlanmasının ardından grup-1 ile başlayarak her grup tartışma sonuçlarını diğer gruplar ile sözel olarak paylaşırlar.</p> <p>Birinci grubun duyuşsal engellere neden olan olumsuz duyguları diğer katılımcılara açıklamasının ardından, diğer katılımcılara başka hangi duyguları listeye ekleyebilecekleri sorulur ve liste sınıftaki bütün katılımcıların katkısı ile tamamlanır.</p> <p>Benzer şekilde, bütün katılımcıların katkısı ile ikinci ve üçüncü grup tarafından hazırlanan listeler de tamamlanır.</p>
R: Yansıt, tekrar düşün, gözden geçir	<p>Duyuşsal engeller kavramına ilişkin genel çerçevenin çizilmesinin ardından, eğitimci katılımcılara duyuşsal engeller kavramı ile ilişkili üç farklı makale vererek bu makalelerden ilgilerini çeken bir makaleyi incelemelerini ister. (Katılımcılar diğer 2 makaleyi ders bitiminde inceleyebilirler). Katılımcılara verilecek makale örnekleri aşağıda verilen biçimdedir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B. ve Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. <i>Urban Education</i>, 48(1), 9-43. ✓ Fatmawaty, R. (2017). The Influence of Affective Variables On EFL/ESL Learning and Teaching. <i>JURNAL REFORMA</i>, 5(1). ✓ Uysal, D. ve Güven, M. (2018). Negative feelings of Turkish students in EFL learning process. <i>European Journal of Foreign Language Teaching</i>, 3(4), 120-140. <p>Katılımcıların makaleyi incelemeyi tamamlamasının ardından eğitimci katılımcıların yeni gruplar oluşturmasını ister ve katılımcılara şu şekilde yönerge verir:</p>

	<p>Her grubun beyin fırtınası tekniğini kullanarak kaygı, güdülenme, tutum ve dikkat toplama ile duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi gösteren bir kavram haritası oluşturması beklenmektedir. Oluşturacağınız kavram haritasına duyuşsal engeller ile eşleştirebilecek bu duyguların sebep ve sonuçlarını dahil edebilirsiniz. Kavram haritasını oluştururken size verilen makalelerden, internette ulaşacağınız farklı kaynaklardan ve kendi tecrübelerinizden faydalanabilirsiniz. Her grubun kavram haritalarını 10 dk.'lık sunumlar yolu ile diğer katılımcılarla paylaşması gerekmektedir.</p>
E: değerlendir	<p>Her grubun kavram haritasını tamamlamayıp 10 dk'lık sunumlar ile sınıftaki diğer katılımcılarla paylaşmasından sonra katılımcılardan her grubun yaptığı kavram haritasına ilişkin katılımcıların değerlendirmeleri alınacaktır. Sunumların değerlendirilmesi sözel değerlendirmeler şeklinde yapılabilir ya da katılımcıların Ek-2'de verilen dereceli puanlama ölçeğini kullanarak değerlendirmeyi gerçekleştirmesi istenebilir.</p>
E: değerlendir	<p>Bu bölüme ilişkin bütün etkinliklerinin tamamlanmasının ardından, eğitici katılımcılara daha önce "bildiğim" sütununu tamamladıkları Bildiğim/öğrendiğim/öğrenmek istediğim çizelgesi"ni (Ek-4) tekrar dağıtır ve katılımcıların bu defa öğrendiğim ve öğrenmek istediklerim sütunlarını tamamlamalarını ister.</p> <p>Çizelgeleri katılımcılardan geri aldıktan sonra katılımcıların tekrar gruplar halinde çalışmasını sağlayarak katılımcıların bilmek istediklerim sütunundaki soruları tartışmalarını ister. Grup çalışması sonunda, katılımcıların hala cevabını bulamadıkları sorularının olması durumunda onlara açıklama yapılabilir ya da kaynaklar önerebilir.</p> <p>*Öğrenmek istediklerim sütunundaki sorular için yeterli zaman kalmadığı durumda eğitici sadece ilgili kaynakları önererek de bu etkinliği tamamlayabilir.</p>
	<p>Dersin tamamlanmasının ardından eğitici katılımcılardan eğitim sırası yansıtma soruları doğrultusunda bir dakikalık yansıtma notlarını tamamlamalarını ister (Ek-1, öğretim-yöntem ve teknikleri modülü, Eğitim sırası bir dakikalık yansıtma soruları örnekleri, soru-2). Ardından, katılımcıların eğitimin bu bölümüne ilişkin tamamlamaları beklenen otantik</p>

	performans görevi için eğitimin başında verilen yönergeyi (<i>Ek-1, öğretim yöntem ve teknikleri modülü, Otantik performans görevi-1</i>) tekrar hatırlatır ve katılımcıların sorularını cevaplayarak oturumu bitirir.
--	--



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara, uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma yükseköğretim hazırlık sınıfı düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engellerin neler olduğunu açığa çıkarmayı ve bu duyuşsal engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim programını amaç, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları kapsamında tasarlamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar şu biçimdedir:

- ✓ Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı ve sistem olmak üzere dört etmenden kaynaklanmaktadır.
- ✓ Öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçlarının da öğretim elemanları ile yapılan görüşme sonuçlarını desteklediği görülmüştür ve öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal engellerinin öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı ve sistem olmak üzere dört etmenden kaynaklandığı görülmüştür.
- ✓ Araştırma kapsamında gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlerin sonuçlarının da yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar ile uyumlu olduğu görülmüştür. Sınıf içi gözlem sonuçlarına göre tanımlanan İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olan etmenler şu biçimdedir: 1-Öğretmenin derse geç kalması, 2-Dersin başında dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar etmemesi, 3-Öğretmenin geleneksel öğretim yöntemlerini (düz anlatım yöntemi, ezberleme) ders anlatırken sıkça kullanması, 4-Öğrencinin derse aktif katılımını engelleyen öğretmen merkezli etkinliklerin derste sıkça kullanılması, 5-Öğretmenin dersi ilgi çekici hale getirecek farklı etkinlikleri sınıfa getirmemesi ve öğretmenin derste sadece kitaba bağlı kalması, 6-Öğretmenin ders boyunca sürekli oturması ya da yerini (sınıfın önü) değiştirmemesi, 7-Öğretmenin beden dilini ve mimiklerini etkili şekilde kullanmaması, 8-Öğretmenin öğrenci tercih, ilgi ve gereksinimlerini önemsememesi, 8-Öğretmenin öğrenci ile iletişim kurmadan sadece dersini anlatıp gitmesi, 9-Öğretmenin derste sürekli aynı öğrencilerle ilgilenmesi ve onlara söz hakkı vermesi, 10-Öğretmenin öğrenci performansına ilişkin dönüt vermeyi geciktirmesi ve

öğrenci yanlış cevap verdiğiğinde doğru cevabı bulması için yönlendirmemesi, 11- Öğretmenin ders anlatırken öğrenci ile göz kontağı kurmaması.

- ✓ Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerin düzeyi ile ilgili olarak, öğrencilerin öğrenme sürecini duyuşsal olarak en çok etkileyen boyut öğretmenin olumsuz kişilik özellikleridir. Öğrencilerin duyuşsal engeller oluşturmasında en az etkili boyut ise öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerdir.
- ✓ Araştırma kapsamında İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerini ortadan kaldırmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim programı tasarısı oluşturulmuştur. “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller” konulu hizmet içi eğitim programı tasarısı yapılan gereksinim belirleme çalışması kapsamında oluşturulmuştur. Program tasarımı sürecine geçmeden önce yapılan görüşmelerin, sınıf içi gözlemler ile ölçeğin uygulanması gereksinim belirleme çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir ve gereksinim belirleme çalışması sonucunda elde edilen veriler söz konusu program tasarısının oluşturulmasında kullanılmıştır. UbD modeli göz önüne alınarak “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller” konulu hizmet içi eğitim programı tasarısı oluşturulmuştur. Hizmet içi eğitim tasarısı ders tasarısı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, yöntem ve teknikler olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Program tasarısının her modülü program tasarısı sürecinde kullanılan program geliştirme modeli doğrultusunda öğrenme çıktıları, öğrenme kanıtları ve öğrenme planı olmak üzere üç boyutta tasarlanmıştır.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada öncelikle öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellerini tanımlamak için öğrencilerle ve öğretmenlerle görüşmeler ve sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim hazırlık programlarında farklı sosyal ve ekonomik yapılardan ve farklı illerden gelen öğrencilerin İngilizce öğretim programını takip ettikleri göz önüne alınırsa, çalışmanın bulgularının Türkiye genelinde hazırlık programlarında İngilizce öğrenen öğrencileri temsil ettiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği duyuşsal engellerin öğretmen, öğrenci, sistem ve sınıf ortamı olmak üzere dört etmeden kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf içi gözlem sonuçlarının da görüşmelerden elde edilen sonuçları desteklediği görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü soruları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen sonuçlar birlikte tartışılmıştır.

Öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi, uygunsuz öğretmen davranışları ve dönüt düzeltme sağlama başlıkları altında incelenmiştir. Derste kullanılan yöntem ve teknikler ile ilişkili olarak hem öğretim elemanları hem de öğrenciler derslerde sıklıkla dil bilgisine odaklanılmasının ve geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Öğrenciler dil bilgisi odaklı derslerin yabancı dili kullanma ve geliştirme açısından faydasız ve sıkıcı bulmaktadırlar. Bu durumun dil bilgisi odaklı derslerin öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinin gelişmesini engellenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü dil bilgisi odaklı derslerde konuşma becerilerini iyileştiremeyen öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri olumsuz etkilenmektedir. Bunun dışında yabancı dil derslerinde sıklıkla dil bilgisine odaklanılması öğrencilerin İngilizce öğrenirken formüller aramasına neden olarak dilin kullanımına ve gerekliliğine ilişkin bilinç kazanmalarını engelleyebilmektedir.

Dil bilgisi odaklı dersler dışında hem öğrenciler hem de öğretmenler derslerde sıklıkla düz anlatım yöntemi, kelime ezberleme gibi geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olmaktadır. Ayrıca geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden olan düz anlatım yönteminin gözlemlerde de öğretim elemanları tarafından sıkça kullanıldığı görülmüştür. Düz anlatım yöntemi

öğrencilerin İngilizce dersini gerçek hayatla bağdaştırmalarını engelleyici bir role sahip olabilmektedir ve öğrencilerin İngilizce dersini sıradan, gerçek hayatta karşılığı olmayan bir ders olarak tanımlamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler İngilizce öğrenmenin neden gerekli olduğu konusunda bilinç geliştirmede zorlanabilmektedir.

Dil bilgisi odaklı derslerle ilişkili olarak Tepav (2014) tarafından yararlanılan Yüksek öğretim düzeyinde İngilizce öğretimi ile ilgili raporda İngilizce'nin bir iletişim dili olarak değil, herhangi (tarih, coğrafya gibi) bir ders olarak öğretildiği belirtilmiştir. Dil bilgisi odaklı dersler öğrenciler liseden mezun olurken İngilizceyi konuşup anlamakta başarısız olmalarına neden olan beş temel faktörün birincisi olarak tanımlanmıştır. Lise sona ermeden İngilizceyi öğrenmede başarısız olmak öğrencilerin yükseköğretimdeki dil performanslarını da etkilemekte ve öğretim dilinin İngilizce olduğu yükseköğretim kurumlarındaki öğretim maliyetini ve öğrenim kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, bunun sonucunda öğrenciler İngilizce olarak iletişim kurmayı ve dile işlevsellik kazandırmayı öğrenememektedirler.

Düz anlatım yöntemine ve geleneksel yöntem ve tekniklere benzer şekilde, derslerde öğretmenin derste konuşma süresinin öğrencilerin konuşma süresinden daha uzun olması ve öğretmenin öğrenci konuşurken her hatasını düzeltmesi öğrencilerin derse aktif katılımını engellemektedir. Bunun sonucunda öğrenciler öğrenme sürecini başarıyla tamamlamada zorlaştırmaktadır. Böyle sınıflar öğrencilerin dili üretmesine izin vermediğinden öğrenciler derste verilen dil girdisini içselleştirmekte zorlanabilmektedirler. Çalışmada ulaşılan dilbilgisi odaklı derslere ve düz anlatım yöntemine ilişkin sonuçlar İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme düzeyini olumsuz etkileyen iki çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Sarıyer, 2008; Aygün, 2007).

Çalışma kapsamında öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin ulaşılan sonuçlar Türkiye'de İngilizce öğretiminin durumuna ilişkin yayımlanan raporun sonuçları ile uyusmaktadır. Söz konusu rapora göre Türkiye'de ilkokul ikinci sınıftan başlayarak öğrencilere İngilizce dersi verilmektedir. Ancak, öğrenciler liseye doğru ilerledikçe öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri düşmekte ve öğrenciler İngilizce derslerini sıkıcı bulmaktadırlar (TEPAV Project Team, 2013).

Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin ulaşılan sonuçlar farklı çalışmalarla uyumludur. Fraser, (1982 ve 1986) ve Fraser ve Tobin, (1989) öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin duygularının yönünü etkilediğini savunmuşlardır. Öğretmenin ders anlatırken kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin seçimleri ve kararları öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyici ya da engelleyici rol

oyunabilmektedir. Son olarak, çalışmada öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin sonuçlar Türkiye’de olumlu öğretmen davranışlarını araştıran çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Vural, 2007; Öztürk, 2002; Kahraman,2014; Özdoğdu,2015; Canıdar, 2010; Üstün, 2017).

Öğretmenin derste kullandığı yöntem ve teknikler dışında, bulgular olumsuz öğretmen davranışlarının öğretmen kaynaklı duyuşsal engellere neden olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin derslerde öğrencilere bir şey öğretmeye çalışmaması, sık sık izin ya da rapor alması, öğretme hevesinin ve çabasının olmaması ve derslere geç kalması gibi olumsuz öğretmen davranışlarına öğrencilerin sık sık maruz kalması sonucunda öğrenciler İngilizceye ilişkin yanlış algılar oluşturabilmektedirler ve öğrenciler İngilizcenin gelecek hayatlarındaki rolüne ve önemine ilişkin bilinç kazanmada zorlanabilmektedir. Başka bir deyişle, bu tür davranışlar İngilizce dersini öğrencilerin gözünde değersizleştirebilmektedir. Öğretmenin mesleki gelişime kapalı olması öğrencilerin İngilizceye ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olan diğer olumsuz öğretmen davranışlarıdır. Mesleki gelişimin duyuşsal engel olarak ortaya çıkmasındaki nedenlerden birisi mesleki gelişime direnç gösteren öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu iletişim kurmada ve güncel öğretim yöntem ve tekniklerini takip etmede zorluk yaşaması ile açıklanabilir. Bu nedenle, mesleki gelişime direnç gösteren öğretmen tarafından İngilizce öğretilen öğrenciler dil öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum geliştirmeye daha meyilli olabilmektedir. Bunun sonucunda öğrenci verilen dersten yeterince faydalanamamaktadır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellere neden olmaktadır. Özellikle, öğretmenin sınıfta öğrenciyi aşağılayıcı ve küçük düşürücü davranışlar sergilemesi ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin gereğinden fazla ya da az olması duyuşsal engellere neden olan önemli değişkenlerdendir. Öğretmenin öğrenciye yönelik rahatsız edici davranışları güvensiz öğrenme ortamının oluşmasına neden olabilmektedir. Alanyazında varolan çalışmalarda (Terzi, 2002; Dörnyei (a), 2001) hakaret, şiddet, alay etme, aşağılama gibi davranışların sınıfta kaygı düzeyini yükselttiği belirtilmiştir. Yüksek kaygı düzeyi öğrencilerin duyuşsal filtrelerini yükselterek öğrenme sürecini kesintiye uğratabilmektedir (Krashen, 1982). Bu nedenle, rahatsız edici öğretmen davranışlarına maruz kalan öğrenciler derse aktif olarak katılmada ve kendini ifade etme gibi konularda isteksiz davranabilmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecinde başarısız olmalarının ya da zayıf performans göstermelerinin nedenlerinden olabilir.

Öğrencinin okul ortamına ve öğretmene karşı oluşturduğu tutum öğrenme sürecinin verimini etkilemektedir. Karşılıklı saygının ve ortak değerlerin oluşturulamadığı sınıf

ortamlarında öğretmen-öğrenci çatışmalarının ve öğrenci-öğrenci çatışmalarının yaşanması olağandır. Sınıf ortamının güvenli olmadığı durumlarda öğrenciler dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum benimseyebilirler. Bu tür sınıf ortamlarında hata yapma korkusu daha yüksek olacağından öğrenciler arasında cevap vermekten ya da kendini açık etmekten kaçınma gibi davranışlar sergilenebilecektir (Amato ve Amato, 1998).

Ringness (1975) sınıflarda olumlu öğrenme ortamını oluşturmak için öğretmenin kendi davranışlarını sorgulaması gerektiğini savunmuştur ve öğretmenlere yansıtma, özdeğerlendirme ve gözlem gibi teknikler önermiştir. Zins, (2004) ise olumlu sınıf ortamı yaratmada öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci tercihlerini önemseyen okul kültürü ve sınıf atmosferi öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak olumlu ilişkilere ve öğrencilerin okulda kazandırılmaya çalışılan değerlere, bilgiye ve becerilere karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve bunları benimsemelerine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin sınırları ile ilgili olarak, gereğinden fazla yakın ilişki ya da iletişim eksikliği öğrencilerin duyuşsal engeller geliştirmesine neden olan etmenler arasındadır. Öğrenci öğretmen arasındaki iletişimsizlik derslerde öğrencilerin sıkılmasına neden olmaktadır. Özellikle öğrencilerin ders sırasında zihinsel olarak yorulduğu durumlarda öğretmen ile yapılan kısa sohbetler öğrencilerin ders boyunca dikkatlerini canlı tutmada olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir. Aksi durumda, öğretmen öğrenci arasında kurulan aşırı yakın ilişki derslerin verimliliğini düşürebilmektedir. Çünkü öğrenci ile gereğinden fazla yakın ilişkiler geliştiren öğretmenler sınıfı kontrol etmede zorluk yaşadıklarından azami öğrenme süresini sınıflarında kullanmayabilmektedirler. Sınıf kontrolünün sağlanamadığı derslerde özellikle ilgili öğrencilerin derse karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmeleri ve bu özellikleri sürdürmede zorluk yaşamaları olağandır.

Sonuçlar öğrencinin öğretmenine karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz duyguların öğrencilerin derse olan ilgisini ve tutumunu etkilediğini göstermektedir. Öğretmenine karşı olumsuz duygular geliştiren bir öğrenci sınıfta olmayı ve derse katılmayı tercih etmeyebilmektedir. Öğrencilere adaletli davranmamak, öğrencileri notla tehdit etmek, öğrenci ilgi, tercih ve isteklerini önemsememek ve öğrenciye birey olarak saygı duymamak öğrenciler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiş ve İngilizce sürecine ilişkin duyuşsal engellere neden olduğu görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkilerini destekleyen ya da engelleyen öğretmen davranışlarının araştırıldığı bir çalışmanın sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen öğrenci iletişimini engelleyen üç öğretmen davranışı öğretmenin öğrenciyi önemsememesi onunla ilgilenmemesi, öğretmenin öğrencileri

değerlendirirken genellemelerde (tembel, umursamaz gibi) bulunması öğretmen-öğrenci ilişkisinin sınırlarını koruyamamasıdır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin ulaşılabilir ve iletişim kurulabilir ama öğretmen-öğrenci ilişkisinin sınırlarını koruyabilen öğretmen ile daha iyi öğrendiklerini göstermiştir (McHugh ve diğerleri, 2013).

Alanyazında öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrenme sürecindeki önemini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin okula aitlik duygusunu desteklediğini gösteren bir çalışma Ozer, Wolf ve Kong (2008) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin okula bağlılığını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenleri araştıran, çalışmada ilgi çekici şekilde ders anlatan ve öğrencilere karşı ilgili davranan öğretmenlerin öğrencilerin okula aitlik duygusunu arttırdığını kanıtlamıştır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini destekleyen başka bir çalışma Amerika'da Afro-Amerikan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Amerikalılarla aynı eğitimsel hedeflere sahip olmalarına rağmen ve aynı şekilde eğitim görmelerine rağmen Afro-Amerikan öğrencilerin yükseköğretime devam etme oranlarının düşük olması öğretmenle ve okulla kurdukları zayıf ilişki ile açıklanabilmektedir (Wimberly, 2002).

Son olarak, McHugh, Horner, Colditz ve Wallace (2013) tarafından yapılan çalışma öğretmenin ilgisiz davranmasının ve öğrenciyi derse güdülemek için çaba harcamamasının öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerden başka sınıf ortamı ile ilişkili etmenler öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olabilmektedir. Grup dinamikleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıfın kontrol edilme şekli sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engeller kategorisi altında incelenmiştir. Çalışma sonuçları grup dinamiklerinin öğrencilerin öğrenme davranışlarını olumsuz olarak etkileyebildiğini göstermiştir. Öncelikle, ilgisiz öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta ilgili ve güdülenme düzeyi yüksek öğrenciler dikkatlerini öğretmene ve etkinliklere odaklamakta ve bu dikkati sürdürmekte zorlanabilmektedir ve öğrenme sürecinden gerektiği gibi yararlanamamaktadırlar. İkinci olarak, öğrenciler arasındaki çatışmalar veya iletişim sorunları sınıf bütünlüğüne ve aidiyet duygularına zarar verebilmektedir (Clement, Dörnyei ve Noels, 1994). Dil öğretim tekniklerinin iletişim odaklı etkinlikler yolu ile öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçladığı göz önüne alındığında, dil sınıflarında öğrencilerin yakın ilişkiler geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak, öğrenciler arasındaki çatışmalar ya da

iletişim sorunları öğrencilerin öğrenme ortamına karşı aidiyet duygusu geliştirmelerini engelleyerek olumsuz tutum benimsemelerine neden olmaktadır.

Çalışma sonucunda ulaşılan grup dinamiklerine ilişkin bulgular alanyazında farklı çalışmalar tarafından da desteklenmiştir (Clément, Dörnyei ve Noels; 1994; Evans ve Dion's, 1991; Dörnyei ve Malderez, 1997). Bir metaanaliz çalışmasının sonuçlarına göre grup performansı ve grup bütünlüğü arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Grup bütünlüğünü sağlayan ve birbiri ile iyi anlaşılan gruplar daha üretken olmaktadır (Evans ve Dion's, 1991).

Öğretmen davranışları sınıfta oluşan sınıf dinamiklerini yönlendirebilmektedir. Sınıf dinamiklerinin farkında olan ve olumlu şekilde yönlendiren bir öğretmen dil öğrenmenin eğlenceye dönüştüğü öğrenme ortamları oluşturmada daha başarılı olmaktadır. Çünkü grup özellikleri dil sınıflarında yaşanan başarıya ya da başarısızlığa katkı sağlayabilmektedir (Dörnyei ve Malderez, 1997).

Grup dinamikleri ile ilgili olarak grup bütünlüğünü olumsuz etkileyen ve duyuşsal engellere neden olan diğer değişkenler dil sınıflarının dil yeterlilik seviyesi açısından heterojen yapıda olması ve bazı öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencileri baskılayabilmesidir. Baskın öğrenciler ve dil yeterlilik seviyesi yüksek olan öğrenciler kendilerinden daha düşük dil seviyesine sahip ve çekingen öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine izin vermediklerinden, bu öğrencilerin özgüven sorunu yaşamalarına ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu duyuşsal özelliklerinin düzeylerinin düşmesine neden olabilmektedir. Çekingen öğrencilerin derste kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için öğretmenin sınıfta olumlu sınıf ortamı yaratabilmesi önemlidir. Olumlu sınıf ortamının oluşturulduğu sınıflarda çekingen, içine kapanık ya da yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler sınıf etkinliklerine aktif şekilde katılmaya ve kendilerini rahatça ifade etmeye daha meyilli olacaktır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Benzer şekilde, olumsuz duyuşsal özelliklere sahip öğrenciler sınıfta olumsuz örnek olarak diğer öğrencilerin de olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilmektedirler.

Sınıfın fiziksel özellikleri sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engellerin oluşmasına neden olan diğer etmendir. Duvarlarda posterlerin olmadığı boş sınıflar sıcak ve sempatik bir öğrenme ortamının oluşmasını ve öğrencilerin öğrenme ortamından azami seviyede yararlanmasını engellemektedir. Sınıflarda dil yapılarına ilişkin asılan posterler ya da öğrenci ödevleri öğrenciler için öğrenme fırsatı sunmaktadır ve bu materyaller öğrencilerin dili gizil şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler bilinçli şekilde dikkat etmeseler bile sınıf ortamında bulunan materyallerden öğrenebilmektedirler (Lozanov, 1978; aktaran Hansen, 1999). Sonuçlar sınıfın fiziksel özelliklerinin İngilizce öğrenme sürecindeki önemini kanıtlayan çalışmalar ile uyusmaktadır (Badri, Badri ve Badri, 2015; Rokni, 2014).

Geleneksel sıra düzeni ve kalabalık sınıflar sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engellere neden olan etmenler arasındadır. Çünkü geleneksel sıra düzeni sınıfta iletişim odaklı etkinliklerin yapılmasını engelleyebilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sıra düzenine ilişkin tercihlerde bulunmalarına izin vermemektedir. Bu nedenle, iletişim odaklı etkinlikleri destekleyen daire, U şeklinde ya da küçük grup çalışmalarına izin veren sıra düzeninin dil sınıfları için daha uygun olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, kalabalık sınıflar da iletişim odaklı etkinlikler için uygun görünmemektedir. Çünkü kalabalık sınıflarla özellikle çekingen ve içine kapanık öğrenciler kendilerini açık etmede zorluk yaşayabilmektedir. Grup bütünlüğünün sağlandığı küçük gruplu sınıflarda çekingen öğrencilerin de kendilerini ifade etmede yaşadıkları zorluklar azalabilecektir. Bu durum öğrenme sürecini destekleyecektir.

Öğretmenin sınıf ortamını kontrol etme şekli sınıf ortamı kaynaklı duyuşsal engellere yol açan etmenlerdendir. Aşırı katı ya da esnek sınıf ortamı İngilizce öğrenme açısından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Aşırı esnek sınıf kontrolü öğrencilerin dil öğrenme sürecinin gerektirdiği disiplinin ve ciddiyetin farkına varmalarını engellerken aşırı katı sınıf kontrolü gergin ve baskılayıcı bir öğrenme ortamı oluşmasına neden olarak öğrencilerin kendilerini ifade etmede isteksiz davranmalarına yol açabilmektedir.

Araştırma kapsamında sınıf ortamına ilişkin ulaşılan sonuçlar alanyazında varolan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Terzi (2002) sınıf yönetiminin öğrenci psikolojisi ve öğrenci gereksinimlerinin zamanında karşılanabilmesi ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi geliştirebilme, etkinlikler sırasında dikkat toplamasını sağlayacak stratejiler kullanma, sınıf disiplini sağlayabilme ve etkili öğretim tekniklerinin kullanılması etkili sınıf yönetiminin bileşenleridir. Emmer ve Stoug'a (2001) göre ise öğrenci seçimlerini sınırlayan katı sınıf ortamı, öğretmenin benimsediği yönetim biçiminin öğrenci özellikleri ile uyumlu olmaması, soruna neden olacak davranışların önceden fark edilip gerekli tedbirlerin alınmaması ve öğretmen merkezli sınıf ortamları sınıf yönetimi açısından olumsuz özelliklerdir (Emmer ve Stough, 2001).

Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller oluşturmalarına neden olan diğer bir etmen sistemdir. Öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimleri, hazırlık programında uygulanan İngilizce öğretim programı ve idari sorunlar öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimleri ile ilgili olarak özellikle öğrencileri liselere ya da üniversitelere yerleştiren merkezi sınavlarda İngilizce sorularının olmaması öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyen en önemli etmenlerdendir. Öğrenciler merkezi sınavlarda İngilizce soruları olmadığı için üniversiteye başlayana kadar dil öğrenmek için çaba harcamaya gerek görmemektedirler.

Çünkü sınavlarda soru sorulan derslerle karşılaştırıldığında İngilizce dersi özellikle öğrenciler için gereksiz ve önemsiz bir ders olarak algılanmaktadır. Merkezi sınavlara ilişkin elde edilen sonuçlar TEPAV (2003) tarafından Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda hazırlanan raporda belirtilen liseden mezun olan çoğu öğrencinin en az ortalama seviyede yeterlilik seviyesine ulaşmaları beklenirken neden temel seviyede dil yeterliliğine sahip olduklarını açıklamaktadır.

Ayrıca, bazı araştırmacılara göre eşik olarak kabul edilen ergenlik yaşına kadar dil öğrenmek daha kolayken, söz konusu eşik yaşı geçildiğinde yabancı dil öğrenmek zorlaşmaktadır. Özellikle yabancı dili eşik yaşından önce öğrenen bireylerin aksanı yerlilerin aksanına daha çok benzemekte iken söz konusu eşik yaşından sonra yabancı dil öğrenen bireylerde kendi ana dillerinin aksan üzerindeki etkisi belirgin olmaktadır (Hartshorne, Tenenbaum ve Pinker (2018). Benzer şekilde, Krashen, Long ve Scarcella (1979) yetişkin bireylerin dilin söz dizim kurallarını ve yapısal kurallarını daha çabuk öğrenebildiklerini ancak dil öğrenmeye küçük yaşta başlamanın dili yerli bir konuşan gibi kullanabilme açısından daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, kısa vadede kuralları çabuk öğrenebilmek açısından yetişkinler genç bireylere göre daha avantajlı konumda iken uzun vadede dili bir yerli konuşan gibi kullanabilmek açısından dil öğrenmeye küçük yaşlarda başlamak daha avantajlıdır. Söz konusu eşik yaşı göz önüne alındığında öğrencilerin İngilizce öğrenmek için üniversite sınavını beklemeleri özellikle konuşma becerileri açısından geç kalmış olduklarını göstermektedir.

İngilizce derslerinde sürekli tekrarlayan konular öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin güdülenmelerini düşürmekte ve duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin çoğu hazırlık programına kaydolana kadar A2 seviyesinin üstünde yeterlilik seviyesine ulaşamamaktadırlar. Bu nedenle, öğrenciler ilkokuldan beri hep aynı şeyleri gördüklerini ve İngilizcelerin gelişmediğini düşünmektedirler. Bunun sonucunda öğrenciler dil öğrenmeye karşı heveslerini kaybedebilmektedirler. Derslerde sürekli aynı dil içeriğinin tekrarlanmasına ilişkin sonuçlar daha önce araştırmanın bağlamında öğrencilerin güdülenme düzeyini araştıran bir çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Aygün (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeyini düşüren etmenler arasında her sene aynı dil içeriğinin öğretilmesi belirtilmiştir. Bunun dışında sonuçlar öğrencilerin liseden mezun olduklarında neden beklenen dil yeterlilik seviyesine sahip olmadıklarını açıklamaktadır (TEPAV, 2003).

Tepav (2014) raporuna göre ise sınıflar ilerledikçe aynı dil içeriğinin tekrarlanmasının ve öğretmenlerin bu dil içeriğini takip etmeye zorunlu olmalarının bir sonucu olarak, öğrenciler

eğitim sisteminde ilerledikçe kendi İngilizce düzeylerini daha düşük olarak değerlendirmektedirler. Genel lise öğrencileri ve ilkokul öğrencilerine uygulanan anketler öğrencilerin kendilerini %6-%37 oranında yeterli gördüklerini göstermiştir. İlkokuldan sonra İngilizceye ayrılan toplam saat sayısı arttığından, öğrencilerin İngilizce düzeylerine daha fazla güven duymaları ve kendi İngilizce düzeylerini daha yüksek olarak değerlendirmeleri beklenirken araştırma bulguları öğrencilerin okul yılları boyunca İngilizce düzeylerinde önemli bir ilerleme kaydedemediklerini göstermektedir. Sınıflar ilerledikçe aynı içeriğin tekrarlanması nedeniyle öğrenciler kendi öğrenim düzeylerinde ilerleme belirtisi görememektedirler. Sonuç olarak, yıllar içinde İngilizce düzeylerinin aslında gerilediğini düşünmeye başlamaktadırlar. Raporun sonuçları öğrencilerin hazırlık sınıfına başladıklarında neden İngilizce öğrenmeye ilişkin önyargılara (dil öğrenmeye yeteneğim yok, İngilizce dersi sıkıcı, gibi) sahip olduklarını açıklamaktadır.

Hazırlık programlarında uygulanan İngilizce öğretim programı öğrencilerin sistem kaynaklı duyuşsal engeller geliştirmesine neden olmaktadır. Öncelikle, sınıfta yapılan öğrenme etkinlikleri ile sınavlarda sorulan soruların zorluk seviyelerinin örtüşmemesi öğrencilerin sürekli sınavlarda başarısız olarak dil öğrenme sürecine ilişkin öfke, umutsuzluk ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencileri öğrenmek için çabalamaya ve zaman harcamaya iten nedenlerden birisi öğrencinin etkinliği başarı ile tamamlama beklentisidir (Anderson ve Bourke, 2000) Başka bir deyişle başarılı olma duygusu öğrenciyi çalışmaya teşvik etmektedir. Sınıfta yapılan öğrenme etkinlikleri ile sınavlarda sorulan soruların zorluk seviyelerinin örtüşmemesi öğrencilerin sürekli sınavlarda düşük performans göstermelerine neden olarak öğrencinin olumsuz duygular yaşamasına ve çalışma heveslerinin kırılmasına yol açabilmektedir.

Hazırlık programında bütün sınıflarda ve kurlarda belirli bir ders kitabını takip etme zorunluluğu hem öğrencileri hem de öğretim elemanlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerdendir. Ders kitabına bağlı kalma zorunluluğu öğretim elemanlarının derste farklı etkinlikler yaparak dersi ilgi çekici hale getirmelerini engelleyen en önemli sebepler arasında gösterilmiştir. Öğretim elemanlarının sürekli ders kitabını bitirme telaşı öğrenciler açısından hazırlık programının amaçları konusunda bir kafa karışıklığı yaratmaktadır. Hazırlık programının amacı B1 seviyesinde dil yeterliliği kazanmak değil ders kitabını bitirmek olarak algılanmakta ve öngörülen programın gerisinde kaldığı durumlarda öğretim elemanları ve öğrencilerde telaş ve kaygı duygularına neden olmaktadır. Ayrıca, derslerin extra materyallerle ilgi çekici hale getirilmemesi öğrencilerin sıkılmasına ve derslerin tekdüze hale gelmesine

sebeptir ve bu tür dersler öğrenci tercihlerine ve farklılıklarına hitap etmeyerek öğrenci merkezli dil öğretiminin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Kitaba bağlı kalmanın dışında 3 farklı kurda ve bu kurlardaki bütün sınıflarda aynı öğretim programının uygulanmasının öğrenci ilgi, istek ve tercihlerinin karşılanması önündeki engellerden olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinde ve değerlendirme sürecinde bütün kurlarda aynı öğretim programının takip edilmesi öğretim elemanlarının öğretmenlik yetilerini zayıflatmakta ve onların öğrenci farklılıklarına hitap etmesini zorlaştırmaktadır.

Özellikle A1 ve A2 kurlarındaki öğrencilerin bir akademik yıl içinde ulaşmaları beklenen dil yeterlilik seviyesinin gerçekçi bir hedef olmaması öğrencileri duyuşsal olarak olumsuz etkileyen etmenler arasındadır. Temel düzeyde bir dil yeterlilik seviyesi ile hazırlık programına başlayan öğrencilerin bir akademik yıl içinde B1+ seviyesine gelmelerine ilişkin beklenti ulaşılabilir bir hedef değildir. Bu beklentinin karşılanmaması durumunda üniversite ya da bölüm değiştirme gibi zorunluluklar öğrencilerin öfke, kaygı, huzursuzluk, başarısızlık korkusu gibi duyuşsal gelişmesine ve dil öğrenme sürecinden kopmasına neden olabilmektedir. Özellikle, hazırlık programını tekrarlamak zorunda kalan öğrenciler hem öğretim elemanlarına hem de İngilizceye karşı öfke ve kızgınlık duyabilmektedirler.

Öğrenciler için dili sınıf dışında kullanmaya yönlendirecek program dışı etkinliklerin olmaması öğretim programı ile ilişkilendirebilecek duyuşsal engel kaynaklarıdır. Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklere yönlendirilmemesi İngilizcenin gerçek hayatla bağlantısının kurulmasını engelleyen etmenlerdendir ve İngilizce öğrenmenin gereksiz olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Öğretmen, sistem ve sınıf ortamı dışında öğrenci kaynaklı etmenler de öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olabilmektedir. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri sonucunda öğrenme sürecine ilişkin edindikleri önyargılar, kişilik özellikleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal sorunlar öğrenci kaynaklı duyuşsal engeller kategorisi kapsamında incelenmiştir.

Öğrenciler hazırlık programına başlamadan önce en az 8 yıl İngilizce dersi almaktadır. Bu nedenle, öğrenciler hazırlık programına İngilizce öğrenmeye ilişkin edinilmiş fikirlerle başlamaktadırlar. Bu fikirler olumlu olabildiği gibi öğrencilerin hazırlık programında geçireceği öğrenme sürecini olumsuz etkileyecek önyargıları da kapsayabilmektedir. İngilizce öğrenme sürecine ilişkin edinilmiş bu ön yargılar öğrencilerin hazırlık programında ne kadar başarılı olabileceklerine ilişkin algılarını etkilemektedir. Hazırlık programına önyargılarla başlayan öğrenciler dil öğrenmede iyi olmadıklarını düşünerek bu sürecin sonunda

kendilerinden daha düşük düzeyde başarı bekleyebilmektedir. Umutsuzluk, korku, kaygı, ilgisizlik, boş vermişlik gibi duygular yıl boyunca bu öğrencilerin başa çıkmaya çalıştığı duygular olmaktadır. Eğer bu duygular olumluya çevrilemezse öğrencilerin çaba harcamayı bırakmalarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin özyeterlilik algıları onların yabancı dil öğrenmedeki güdülenme seviyelerini dolayısıyla da başarılarını etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmeyle ilgili geçmişten getirdikleri olumlu ya da olumsuz deneyimler öğrencilerin özyeterlilik duygularını etkilemektedir. Geçmişte yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu öğrenme deneyimleri getirmiş bir öğrenci olumsuz deneyimlere sahip bir öğrencinin aksine dil öğrenmeye karşı daha iyi güdülenmiş ve daha başarılı olacaktır (Busse ve Walter, 2013).

Hazırlık programına ön yargılarla başlayan öğrenciler öğretim elemanları için de zorlayıcı olabilmektedir. Bu öğrenciler ile doğru iletişim kurulabildiğinde olumsuz duygular olumlu duygulara dönüşebilmektedir. Aksi durumda ise öğretmen öğrenci ilişkisinde bozulmalar yaşanabilmektedir. Hatta öğretim elemanlarının sınıftaki duyuşsal sorunlar ile baş etmeye yönelik bir uzmanlığının ya da zamanının olmadığı durumlarda bu öğrencilerin zayıf performanslarını ilgisizliklerine ve yeteneksizliklerine atfedebilmektedirler. Araştırmanın sonuçları öğretim elemanlarının duyuşsal alan konusunda bilgilendirilmelerinin ve bilinçlendirilmelerinin zayıf performans gösteren öğrencileri tembel, başarısız, ilgisiz olarak etiketlemek yerine bu tür davranışların nedenlerini araştırmaları açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'a göre, dil öğrenme sürecine ilişkin bu tür ön yargılar dil sınıflarında öğrencilerin yaşadığı yüksek kaygı nedeni ile oluşmaktadır. Öğretmenler rahatlama egzersizleri, duyuşsal stratejiler önerme, öğretmen-öğrenci arasında yapılacak davranış sözleşmesi ve günlük tutma gibi teknikler kullanarak sınıflardaki kaygı seviyesini düşürebilir ve duyuşsal sorunların üstesinden gelebilirler. Bunun dışında Dörnyei (c), (2001) tarafından önerilen güdülenme stratejileri öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin geliştirdikleri önyargıları olumluya çevirmede yardımcı olabilir.

Özellikle dil öğrenmenin yetenek sonucu gerçekleştiği ve dile yeteneği olmadığı için dili öğrenmeyeceğini düşünen öğrencilere öğretmenin dil öğrenmenin yetenekten çok çaba harcama ve dile maruz kalma sonucunda gerçekleştiğini açıklaması yararlı olabilir. Çünkü bireyin dili öğrenmesi o dile maruz kaldığı düzeyde gerçekleşecektir (Walberg, Hase ve Rasher, 1978). Başka bir deyişle, İngilizce dilinde kitap okuma, film izleme ya da şarkı dinleme gibi bireyi dile maruz bırakan etkinliklerin süresi ve sayısı arttıkça öğrencinin dil öğrenme sürecindeki başarısı da artacaktır.

Öğrencilerin kendi kişilik özellikleri öğrencilerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi dil sınıfları öğrencilerin birbiri ile iletişim kurmasını gerektiren sınıflardır ve içine kapanık ya da zayıf sosyal becerilere sahip öğrenciler sınıf ortamında diğer öğrenciler ya da öğretmen ile iletişime girmekten kaçınabilmektedir. Bunun sonucunda bu öğrenciler sınıfta öğretilenleri içselleştirmede sorun yaşayabilmektedir. Benzer şekilde, ilgi alanı daha geniş ve dışa dönük öğrenciler farklı kişilerle iletişim kurmaya daha açık olduklarından ilgi alanı kısıtlı olan öğrencilere göre bu tür sorunları daha az yaşayabilmektedirler.

Belirsizliğe tahammül edememe dil öğrenme sürecinde duyuşsal sorunlara neden olabilen kişilik özelliklerindedir. Dil öğrenme süreci belirsizliklerle dolu bir süreçtir. Okunan bir parçada bilinmeyen kelimelerle karşılaşmak, bir kelimeyi yerli aksanı ile telaffuz ettiğinden emin olamamak ya da öğrenmeye çalışılan yapının ana dilde olmaması dil sürecinde yaşanan belirsizliklere örnek olarak verilebilir (Ely, 1989). Belirsizliğe tahammül edemeyen öğrenci matematik, fizik gibi sayısal derslerde olduğu gibi dil kurallarına ilişkin formüller aramakta ve öğrenme sürecinde istisnalarla karşılaşmaya ve tereddütler yaşamaya tahammül edemeyebilmektedir. Bunun sonucu olarak da dili öğrenemediği ve başarısız olduğu algısını edinerek süreçte güdülenme kaybı ve soğuma gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedir. Bilinmeyen karşısında yetersiz kalma korkusu öğrencinin özsaygısının kaybolmasına ve akranları önünde küçük düşme kaygısına neden olabilir ve bu durum öğrencinin öğrenmesinin önüne set çekebilir. Ancak, bu engellerin farkında olan ve duyarlı bir öğretmen ile olumsuz tutumlar olumlu yönde değiştirilebilir (Cohen ve Norst, 1989).

Öğrenme sürecinde belirsizliğe tahammül edememekten dolayı sorun yaşayan öğrencilere yardımcı olabilmek için öğretmenin öğrencilerini tanımaları ve onların kişilik özelliklerini iyi analiz edebilmeleri önemlidir. Ayrıca, öğretmenin “tek tek kelimeleri bilmesen de cümlenin genel olarak ne olduğunu anlamaya çalış, İngilizce konuşurken sesini kaydedip dinleyerek telaffuzunu düzeltebilirsin” gibi stratejiler önermesi bu tür sorunların çözülmesini sağlayacaktır (Ely, 1989).

Öğrenme stratejilerine ilişkin sorunlar öğrenci kaynaklı duyuşsal engellere neden olmaktadır. Öğrenme stratejileri ile ilişkili olarak öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirememiş olması ve öğrencilerin kendileri için koydukları gerçekçi olmayan hedefler öğrenme sürecinde duyuşsal sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Kendi öğrenme stratejilerini geliştirememiş öğrenciler dil öğrenmek için çaba harcamalarına rağmen sınavlarda başarısız olabilmektedirler. Sürekli başarısızlık duygusu süreç içerisinde öğrencide bıkkınlık, bırakma isteği gibi duygulara neden olabilmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme

sürecinde umutsuzluk ve başarısızlık gibi duygular yaşamasına neden olan diğer bir etmen öğrencilerin bu süreçte kendileri için koydukları gerçekçi olmayan hedeflerdir. Dil öğrenme sürecinde öğrenenin dile sürekli maruz kalması gerekmektedir ve bir bireyin edindiği dil seviyesi dile maruz kalma süresi ile doğru orantılıdır (Walberg, Hase ve Rasher, 1978). Bu nedenle, hazırlık programına yerli bir aksana sahip olmak, kısa süre içinde okuduğu ve dinlediği her şeyi anlamaya başlamak gibi öğrencilerin hazırlık programına ilişkin beklentileri gerçekçi hedefler değildir. Bu tür gerçek dışı hedeflerin bu süreçte karşılanmaması öğrencilerin hazırlık programını gereksiz, işe yaramaz biçiminde algılamalarına ve sınıf içi öğrenmelere olan inançlarının sarsılmasına neden olmaktadır. Sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatla bağdaştıramayan öğrenciler de benzer sorunlar yaşayarak sınıf içi öğrenmelere ilişkin inançlarını kaybedebilmektedir.

Son olarak, öğrencilerin duyuşsal sorunları dil öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmelerine neden olabilmektedir. Özellikle dil öğrenme sürecinde yaşanan özgüven eksikliği ya da özgüven yüksekliği dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Özgüven eksikliği hata yapma korkusu nedeni ile öğrencinin yeni yapılar denemesini ya da kendini ifade etmesini engellerken aşırı güven öğrencinin öğrenmek için çaba göstermesine engel olabilmektedir. Kendine aşırı güvenli öğrenciler hazırlık sınıfını geçmek için yeterlilik seviyelerinin yeterince yüksek olduğunu düşünerek daha fazla çalışmaya gerek duymayabilmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyuşsal engellerini ölçmek için bir ölçeğe gereksinim duyulmuştur. Alanyazında söz konusu amaca yönelik bir ölçek bulunamadığından “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Alanyazın tarama çalışmasının sonuçları öğretmen davranışlarının çoğunlukla sınıf ortamına ilişkin bileşenleri ölçen ölçme araçları ile değerlendirildiğini göstermiştir (Fraser, 1982; Fraser ve diğerleri, 1986; Fraser ve Tobin, 1989; Goh ve Fraser, 1998; Fraser ve Walberg, 2005; Telli ve diğerleri, 2007). Ayrıca, okul yaşamının kalitesini ya da okul ortamına ilişkin değişkenleri ölçen ölçeklerde de öğretmen ile ilgili maddelere yer verilmektedir (Ainley ve Bourke, 1992). Ancak mevcut ölçme araçları olumsuz olarak değerlendirilebilecek öğretmen davranışlarının öğrencilerin dil öğrenme süreci üzerindeki etkisini incelemek isteyen araştırmacıların ihtiyacını karşılayamamaktadır. Çünkü bu ölçme araçlarının öncelikli amacı öğretmen davranışlarını değerlendirmek değildir ve öğretmen davranışlarını okul ve okullaşma kapsamında incelemektedirler. Ayrıca, mevcut ölçekler olumsuz öğretmen davranışlarının değil olumlu ya da uygun öğretmen davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisini incelemeyi

amaçlamaktadır. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak isteyen araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunabilmek açısından önemlidir.

Günümüzde hem Türkiye’de hem de dünyada öğretmen nitelikleri üzerinde durarak kabul gören öğretmen davranışlarını tanımlanmayı amaçlayan çalışmalar yapılmaktadır (McHugh ve diğerleri, 2013; Gallavan ve LeBlanc, 2009; Johnson ve Johnson, 2009; Arslan ve Özpınar, 2008; Sünbül,1996). Bu çalışmanın sonuçları öğretmen niteliğine ilişkin oluşturulmaya çalışan alanyazına katkı sağlayıcı niteliktedir.

21. yüzyılda milenyum çocukları ile sürekli etkileşim kurmak ve iletişim geliştirmek zorunda olan öğretmenler bütün gelişmeye gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenler duyuşsal alana ilişkin bilgiyi kendi geçmiş öğrenme deneyimleri yolu ile veya eğitim fakültelerinde ya da hizmet içi eğitimler yolu ile kazanabilmektedirler. Ancak, öğretmen niteliklerini araştıran daha çok çalışmaya gereksinim duyulduğu aşikârdır (Gallavan ve diğerleri, 2009). Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek öğretmen niteliklerini incelemek isteyen araştırmacılar için alternatif bir ölçme aracı sağlamaktadır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi öğrencilerin kazanımlarını ve başarısını etkilemesine rağmen, eğitim otoriteleri öğrenmenin duyuşsal yönünden çok akademik başarıya odaklanmaktadır. Öğretmenin kişilik özellikleri, iletişim becerileri, dersi planlarken ve yönetirken öğrenci ilgi ve gereksinimlerine hitap edebilme gibi öğretmen nitelikleri öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini etkilemektedir. Bu nedenle, öğrencilerin aktif şekilde öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlamak için yapıcı ve destekleyici öğretmen davranışlarını araştırmak gereklidir (McHugh ve diğerleri, 2013).

Tersi bir bakış açısı ile öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleyen öğretmen davranışları kadar öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar veren öğretmen davranışlarını araştırmak da benzer şekilde önem arz etmektedir. Sonuç olarak, çalışma kapsamında geliştirilen İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği öğretmenlere ve araştırmacılara öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar vererek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinin kesilmesine ya da duraklamasına neden olan öğretmen kaynaklı etmenlerin açığa çıkarılması için fırsat sağlayacaktır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerin düzeyine ilişkin sonuçlar öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engellerin en çok öğretmenin olumsuz kişilik özelliklerinden kaynaklandığını göstermiştir. İngilizce öğrenme sürecinde öğrencileri en az düzeyde etkileyen etmenlerin ise

öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler boyutuna ait olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenin derste kullandığı yöntem ve teknikler öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engeller geliştirmesinde öğretmenin kişilik özellikleri kadar etkili değildir. Bu nedenle öğretmenin uygun öğretmen davranışlarını sergilediği ve öğrencileri ile olumlu iletişim geliştirebildiği sürece öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin yaşadığı duyuşsal sorunların üstesinden gelebileceği söylenebilir. Aksi durumda, uygun öğretmen davranışlarını sergilemeyen ve öğrencileri ile olumlu iletişim geliştiremeyen bir öğretmen derste uygun öğretim yöntem tekniklerini kullansa da öğrencilerin süreçte yaşadığı duyuşsal sorunların üstesinden gelmede zorluk yaşayabilecektir.

Araştırmanın İngilizce öğrenme sürecinde öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerin düzeyine ilişkin sonuçları da öğretmen niteliklerinin önemini göstermektedir. Günümüzde eğitim fakültelerinde ya da hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretim yöntem ve teknikleri kadar duyuşsal alanla ilişkili öğretmen niteliklerinin de üzerinde durulmalıdır. Çünkü öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları duyuşsal sorunları çözmeye zorluk yaşamaktadırlar (Aydın ve diğerleri, 2009).

Araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerin düzeyine ilişkin sonuçlar alanyazında öğretmenin kişiler arası davranışlarını inceleyen çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Goh ve Fraser, 1998; Fraser ve Walberg, 2005; Telli ve Diğerleri, 2007; Telli ve Brok, 2012; Saydam ve Telli, 2011). Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin bilişsel alandan çok duyuşsal alanla ilişkilidir ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrenci başarısı açısından ve güvenli sınıf ortamı oluşturma açısından önemlidir.

Öğretmenin kişilik özellikleri kendi başına öğrencinin öğrenme sürecini duyuşsal olarak destekleyici ya da onu yıldıracı bir rol üstlenebilmektedir. Öğretmenin derste sergilediği davranışlarının ve öğrenme sürecine ilişkin seçimlerinin öğrencinin güvende hissetme ve özgüven duygularını geliştirme açısından önemli olduğunu fark eden bir öğretmen öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştirmeyi sağlayacak, öğretmen davranışlarını benimsemeye açık olacaktır. Ancak, bazı öğretmenler kendi karakteristik özellikleri ve gereksinimleri nedeniyle öğrencide olumsuz duyguların oluşmasına neden olabilmekteler. Özgüven eksikliği, karşılanmamış duyuşsal beklentiler ve gerekli öğretmen yeterliliklerine sahip olmama gibi öğretmenin kendine yönelik olumsuz duyguları öğrencilerin sınıfta güvensiz ve gergin hissetmelerine neden olabilmektedir (Ringness, 1975).

Araştırma kapsamında kapsamlı öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri açığa çıkarıldıktan sonra söz konusu duyuşsal engelleri ortadan kaldırmak amacıyla yükseköğretim hazırlık programında İngilizce öğreten öğretim elemanlarına yönelik “İngilizce öğrenme sürecinde öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller” konulu bir hizmet içi eğitim tasarısı hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan hizmet içi eğitim tasarısı öğretim elemanlarının sınıflarında karşılaştıkları duyuşsal sorunlarla baş edebilmelerini sağlayacak stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacaktır ve duyuşsal sorunların ortadan kaldırılmasına katkı sağlayabilecektir. Öğretmenler derslerinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerine hitap etmeyi istemelerine rağmen sınıfta duyuşsal alan odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmada zorluk yaşayabilmektedir. Çünkü öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aldıkları hizmet öncesi eğitimler öğretmenleri duyuşsal alandan çok yöntem ve tekniklere odaklanmaya yönlendirmektedir (Aydın ve diğerleri, 2009).

Sınıfta yaşanan öğrenme öğretme süreci sonunda öğretmenin niyetinden bağımsız olarak duyuşsal çıktılara ulaşabilmektedir. Öğretmenin çoğunlukla alanına ilişkin kavramları öğretmeye odaklanmasına rağmen öğretmenin öğrenme öğretme sürecine ilişkin tercihleri öğrencilerin değerlerini, tutumlarını ve akademik başarıya ilişkin algılarını etkileyebilmektedir. Mesela, öğretmenin bireysel, rekabetçi, işbirlikçi gibi etkinlik türlerine ilişkin seçimleri öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkileyebilmektedir (Johnson ve Roger, 2009). Başka bir deyişle, öğrenme-öğretme süreci duyuşsal alandan bağımsız değerlendirilemez. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası eğitimlerinde öğrenme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklere olduğu kadar öğrencilerin duyuşsal gereksinimlerine hitap etme yollarına da odaklanılmalıdır. Bir öğretmenin duyuşsal alana yönelik algıları öğretim programını geliştirme, programı uygulama, öğrenmeyi değerlendirme ve öğrenme ortamını oluşturma gibi öğrenme sürecinin farklı aşamalarına ilişkin verilen kararları etkileyecektir (Gallavan ve Leblanc, 2009).

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları duyuşsal sorunlara ilişkin farkındalık kazanmaları sorunların üstesinden gelinmesini sağlayacaktır. Duyuşsal alan odaklı düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinin öğrencinin öğrenmesini desteklediği farklı araştırmacılarca belirtilmiştir. Pierre ve Oughton’a göre (2007) okul ve okullaşma kapsamında duyuşsal çıktılarının ölçülmesine ilişkin sorulara cevap aranmalıdır. Mevcut durumda duyuşsal alana yönelik çıktılar sözlü cevaplar ya da gözlenebilir davranışlar yolu ile ölçülmeye çalışılmaktadır. Ya da derecelendirilmiş ölçekler kullanılmaktadır. Ancak bunlar belirli bir grup için doğru sonuçlar vermektedir. Öyleyse duyuşsal alana yönelik bu eksiklikleri telafi etmenin bir yolu, program tasarımcılarının öğretim programı tasarımı yaparken duyuşsal alanı

sadece öğrenci güdülenmesini arttıran etmenleri belirlemek için değil; duyuşsal alanı göz önüne alan öğretim ve değerlendirme teknikleri kullanarak öğrencinin derinlemesine öğrenmesini sağlamak için kullanmasıdır. Öğrencinin öğrenme sürecine ne seviyede dâhil olduğu ne kadar öğrendiği ile doğru orantılı olacaktır. Duyuşsal alan odaklı bir öğretim süreci öğrencinin sürece ilişkin olumlu duygular geliştirmesini ve olumsuz duyguların olumluya çevrilmesini sağlayacaktır.

Amacı öğretmenleri duyuşsal alanın gücü ve önemi ve duyuşsal özelliklerin öğretimin her aşamasını nasıl etkilediği konusunda bilinçlendirerek ve bilgilendirerek öğrencilerin süreçte yaşadıkları duyuşsal engelleri ortadan kaldırmak olan tasarım öğrenciler ve öğretim elemanları ile yapılan gereksinim belirleme çalışmasına dayandırılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin beklentilerini ve gereksinimleri karşılayan bir program olduğu söylenebilir. Duyuşsal alan odaklı bir hizmet içi eğitim tasarısı bilgi, beceri ve öğretmenin eğitim anlayışını akıllıca birleştirmelidir. Öğretmenin duyuş ve duyuşsal eğitime ilişkin anlayışı eğitim programının tasarlanmasından başlayarak programın hedeflerini, öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme sürecini belirler. Öğretmenler sadece konu, ders ya da beceri öğretimi kapsamında duyuşsal özellikleri öğretmez, bu özellikleri her gün sınıfta öğrencilerle girdikleri iletişime kendi bakış açılarını yansıtmaya biçimleri, sınıf kurallarını oluşturma ve uygulama ve ders anlatma biçimleri ve tercihleri ile modellerler. (Gallavan ve Leblanc, 2009).

Olumlu öğrenme ortamı etkili öğrenme sürecinin en önemli değişkenlerinden biridir. Eğitim-öğretim ortamı bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği çevre anlamına da gelmektedir (Baştepe, 2009). Bu çerçevede öğretmenin sınıf ortamını ve sınıf içi iletişimi etkili şekilde düzenleyebilmesi ve yönetebilmesi öğrencilerin bu ortamda rahat ve huzurlu hissetmelerine neden olacaktır. Sonuç olarak olumsuz duyguların olmadığı öğrenme ortamı, verimli öğrenme ortamı anlamına gelmektedir. Bu nedenle, çalışmanın bağlamında görev yapan öğretim elemanları için tasarlanmış öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller hizmet içi eğitimi öğretim elemanlarının öğrencilerde oluşan duyuşsal engelleri fark etmelerine ve ortadan kaldırmaya yönelik adımlar atmalarına katkı sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak da öğrenciler hazırlık programındaki bir yıl boyunca daha verimli ve etkili bir öğrenme süreci geçirecekler ve bu süreçten maksimum fayda sağlayacaklardır.

Pierre ve Oughton'a (2007) göre duyuşsal alanın programlara yansıtılmamasının asıl nedeni öğrencilerin kendileriyle birlikte sınıfa getirdikleri geçmiş öğrenme deneyimleri ve öğretmenlerin sınıfa gelene kadar oluşturdukları inanç sistemleri ile ilgilidir. Duyuşsal alan

uygulamaya dökülmeye çalışıldığında asıl sorun kuramsal bilgi birikimi ile ilgili değil, bu bilgi birikimin öğretim sürecine nasıl yansıtılacağına yönelik birikimin yetersizliğidir. Bu çalışma kapsamında “Duyuşsal alanı öğrenme sürecine nasıl yansıtalım?” sorusuna yanıt verebilecek bir hizmet içi eğitim programı tasarlanmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanları öğrencilerin pozitif duygularını teşvik etmek için öğrencilerin sürece ilişkin olumsuz duygularının farkında olmalıdır. Çünkü eğitim programları bilişsel çıktılar yanında duygusal çıktılar da üretmektedir. Öğrencilerin duygularının farkına varılması süreç sonunda ulaşılan duygusal çıktıların olumlu olabilmesi için gereklidir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmada araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorusu doğrultusunda öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duygusal engellerinin açığa çıkarıldığı bir gereksinim belirleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın beşinci sorusu doğrultusunda ise araştırmacılar tarafından yükseköğretim hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten öğretmen elemanlarına yönelik “İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duygusal engeller” konulu bir hizmet içi eğitim tasarısı hazırlanmıştır.

Hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarısının yükseköğretim hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı duygusal sorunların etkili şekilde çözülebilmesine ve İngilizce öğrenme sürecinin verimliliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de yükseköğretim hazırlık programlarının benzer yapılara sahip olduğu ve benzer amaçlara hizmet ettiği düşünüldüğünde tasarlanan hizmet içi eğitim programı tasarısının Türkiye çapında bütün üniversitelerde İngilizce öğreten öğretmen görevlilerini kapsayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde geliştirdikleri duygusal engeller ve bu engellerin kaynaklarına ilişkin bulgular duygusal alana yönelik konuların öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası eğitimlerine yönelik programlara dâhil edilmesi gereken potansiyel konular açısından öneriler sunmaktadır. Hem İngilizce öğretmeni adayları hem de İngilizce öğretmenleri duygusal alanın öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkisi konusunda bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Araştırmanın söz konusu bulguları doğrultusunda öğretmen hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim programlarına dâhil edilmesi gereken konular şu biçimdedir:

- ✓ Duyuşsal alana ilişkin kuramsal bilgi
- ✓ Duyuşsal alanın etkili bir öğrenme ve öğretme süreci açısından önemi

- ✓ Öğrencilerin duygularının İngilizce öğrenme süreci üzerindeki etkisi
 - ✓ Öğretmen öğrenci ilişkisinin kalitesi ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarısı arasındaki ilişki
 - ✓ Öğretmenin davranışları, karakteristik özellikleri ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin tercihlerinin öğrencilerin dil öğrenme sürecine etkileri
 - ✓ İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı duyuşsal sorunlarla baş etme yolları
- Ayrıca, Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri ve bu engellerin kaynaklarına ilişkin ulaşılan bulgular ışığında gelecek çalışmalara ilişkin öneriler şu biçimdedir:

- ✓ Yabancı dil sınıflarında grup bütünlüğünü ve aidiyet duygularını bozan etmenleri açığa çıkararak bu tür sorunlara çözüm bulabilmek için eylem araştırmaları tasarlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin duyuşsal sorunları ile baş edebilmelerini sağlayacak teknik ve yöntemlerin kullanımının öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini inceleyen boylamsal çalışmalar tasarlanabilir.
- ✓ İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engellere sahip tek bir öğrencinin farklı yöntem ve teknikler karşısında geçirdiği duyuşsal süreci incelemeyi amaçlayan tekli durum çalışmaları tasarlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin akademik başarısı ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmalar tasarlanabilir.
- ✓ Üniversite düzeyi dışında ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı öğretim kademlerinde İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerini açığa çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Meslek lisesi, genel lise, turizm lisesi gibi farklı okul türlerinde İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal engellerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerini ölçmek amacı ile bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazın çalışması sonucunda öğretmen davranışını ölçmek için geliştirilmiş ölçme araçlarının öğretmen özelliklerinin sınıf ortamı ve okul ortamı kapsamında değerlendirildiği görülmüştür. Öncelikli amacı öğretmen olan ölçme araçları ise olumsuz öğretmen davranışlarından çok olumlu öğretmen davranışlarına odaklanmaktadır. Ancak, öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyerek kesilmesine ya da duraksamasına neden olduğu göz önüne alındığında olumsuz öğretmen davranışlarının ölçülmesinin de olumlu öğretmen davranışlarının ölçülmesi kadar önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle, çalışmanın bulguları özellikle olumsuz

öğretmen davranışlarını duyuşsal alan kapsamında değerlendiren ölçme araçlarının sayıca çoğaltılması gerektiğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen İngilizce öğrenme sürecine ilişkin öğretmen kaynaklı duyuşsal engeller ölçeği Türkiye çapında bütün üniversitelerdeki hazırlık sınıflarında öğrencilerin duyuşsal engellerini açığa çıkarmak amacı ile kullanılabilir niteliktedir. Bunun dışında, farklı öğrenme alanları ve öğretim kademelerindeki öğrencilerin öğretmen kaynaklı duyuşsal engellerini ölçmek amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin uyarlama çalışması yapılabilir.

Bulgular duyuşsal alanı program tasarımı kapsamında değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışma duyuşsal alanı program tasarımı kapsamında değerlendiren ilk çalışma olmuştur ve bu alana ilişkin daha çok çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Duyuşsal alanı program tasarımı kapsamında değerlendiren bir çalışma İngilizce öğretmeni adaylarını yetiştiren hizmet öncesi eğitim programları için de gerçekleştirilebilir. Ayrıca, benzer çalışmalar farklı öğretim kademelerinde İngilizce öğreten öğretmenler ya da öğretim elemanları için de gerçekleştirilebilir. Bunun dışında, farklı öğrenme alanlarına öğretmen yetiştiren hizmet öncesi eğitim programları ya da farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini amaçlayan hizmet içi eğitim programları için duyuşsal alanı program tasarımı kapsamında ele alan çalışmalar desenlenebilir.

Çalışma kapsamında hazırlanan hizmet içi eğitim programı tasarımının uygulanmasına yönelik öneriler şu biçimdedir:

- ✓ Programın ilgili kurumlar tarafından dikkate alınarak uygulamaya konulması araştırmanın amacına ulaşması bakımından önem taşımaktadır.
- ✓ Programın etkili olabilmesi için uygulama sırasında öğretmen-öğrenci işbirliğinin sağlanması, sınıfların bir araştırma sahası olarak kullanılması, konuyu kapsama yerine açığa çıkarmayı hedefleyen tekniklerin kullanılması, yansıtma tekniğinin ve süreç değerlendirmenin kullanılması gibi tasarıda belirtilen noktalara dikkat edilmelidir. Bu şekilde öğretim elemanlarının derinlemesine öğrenmelerinin sağlanması hedeflenmektedir. Çünkü yüzeysel değil derinlemesine öğrenmeler sonucu davranış değişikliğinin oluşacağı düşünülmektedir.
- ✓ Örnek bir ders planı bulunmaktadır. Fakat öğretim elemanları tarafından tasarıda sunulan öğrenme çıktıları kapsamında farklı ders planları ve e-öğrenme ortamları geliştirilebilir.

- ✓ Programı uygulayacak öğretim elemanının sağlıklı bir biçimde tasarımı uygulayabilmeleri için ders saati yönünden yoğun olmamalarına dikkat edilmelidir. Çünkü tasarı süreç değerlendirme gibi kapsamlı uygulamaları gerektirmektedir.
- ✓ Tasarının hedeflerine ulaşabilmesi için uygulamaya katılacak öğretim elemanlarının zaman açısından müsait olmalarına dikkat edilmelidir. Çünkü program tasarısı katılımcıların ders dışında da araştırmalar ve çalışmalar yapmalarını gerektirmektedir.
- ✓ Öğrenme-öğretme süreci boyutunda araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin hâkim olması, öğrenci merkezli farklı öğretim model, yöntem, teknik ve taktiklerine öğretim elemanlarının süreçte yer vermeleri gibi göz önünde bulundurmaları gereken diğer önemli noktaları da dikkate almaları programın amacına ulaşmasını sağlayacaktır.
- ✓ Bir kitap biçimine dönüştürülerek basılması, tasarımın daha çok kitleye ulaşmasını sağlayabilir ve öğretim elemanlarına kolaylık sunabilir.
- ✓ Hizmet içi eğitim programının daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarına da duyuşsal alanın dâhil edilmesi gerekmektedir.
- ✓ Çalışma kapsamında tasarlanan hizmet içi eğitim programının iyileştirilmesi ve desteklenebilmesi için programın uygulamasının sürekli hale getirilmesi gerekmektedir. Programın belirli aralıklarla uygulanması ile gereksinim duyulan farklı konular da program kapsamında değerlendirilebilir ya da gereksinim duyulmayan ve kaldırılması gereken konulara karar verilebilir. Ayrıca, program kapsamında uygulanabilecek farklı öğretim yöntem ve tekniklerine ya da değerlendirme yöntemlerine karar verilebilir.

KAYNAKÇA

- Ainley, J. and Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education*, 7(2), 107-128.
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Arabai, F. and Moskovsky, C. (2016). *The relationship between learners' affective variables and second language achievement*. Arab World English Journal (AWEJ),3 (7), 77-103.
- Amato, R. and Amato, A. R. (1988). *Making it happen*. New York: Longman.
- Anderson, L. W. and Bourke, S. F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Routledge.
- Arıbaş, S. ve Göktaş, Ö. (2014). Ortaokul matematik dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 17-42.
- Arslantürk, A. (2011). *Motivational strategies used by EFL teachers working in Turkish state primary school setting: A study in Afyonkarahisar schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 99-108.
- Aydın, B., Bayram, F., Canıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z., Tunç, B. (2009). Views of English language teachers on the affective domain of language teaching in Turkey. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1) 263-280.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aygün, Ö. (2017). *A scale of Turkish preparatory school university students' demotivational factors towards learning English*. Master Thesis. Eskişehir: Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences.
- Babürhan, Ü. (2007). *Türk öğrencilerin İngiliz diline ve İngilizce konuşan toplumlara olan tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.

- Badri, A. Badri, A. and Badri, G. (2015). The effects of peripheral teaching on Iranian EFL vocabulary improvement. *International Journal of Educational Investigation*, 2(1), 10-18.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*'nda sunulan bildiri. Gaziantep.
- Baker, T. E. (2009). Hope and heart in action: Case studies of teacher interns reaching students. Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R, (Editors), In *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (p. 99-114). Lanham: Rowman Littlefield Education.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 101-119.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Berberoğlu, D. (2001). *Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin ve bunların İngilizce dersindeki başarılarına olan etkilerinin belirlenmesi: Vaka incelemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birbeck, D. and Andre, K. (2009). The affective domain: Beyond simply knowing. *Proceeding Australian Technology Network (ATN) Assessment Conference*. Pert: Curtin University.
- Bone, J. and Guthrie, H. (1990). *Approaches to curriculum development: A discussion paper*. TAFE National Centre for Research and Development: Leabrook, South Australia.
- Buissink-Smith, N., Mann, S. and Shephard, K. (2011). How do we measure affective learning in higher education? *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 101-114.
- Busse, V. and Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*. 31(142). 3-14.
- Bümen, N. T., Çakar, A.A., Ural, E. G., Acar, A.V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

- Canıdar, B. (2010). *Characteristics of EFL teachers leading to positive language learning behaviors in students*. Master Thesis. Eskişehir: Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences.
- Chiarelott, L. (2006). *Curriculum in context*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Clément, R., Dörnyei, Z. and Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Cohen, Y. and Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20(2), 61-77.
- Conklin, K. R. (1968). The properties of relevance between philosophy and education. *Educational Theory*, 18(4), 356-364.
- Cöbek, B, Baştürk, G. D. ve Uğur, Y. (2016). The language anxiety and possible ways of reduction it in Efl classes. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (1), 355-365
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Çıray, Özkara, F. (2016). Sınıf öğretmenliği eğitimi için fen öğretimi dersleri öğretim programı tasarısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara:Pegem Akademi.
- Demir, Kemal (2016). *Yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin Almanca'ya karşı duyuşsal tutumu: Durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Usem Yay
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and application*. California: Sage Publications.
- Dörnyei (a), Z. (2001). *Conclusion: towards a motivation-sensitive teaching practice. In motivational strategies in the language Classroom (Cambridge Language Teaching Library, pp. 135-145)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei (b), Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.

- Dörnyei, Z. (c). 2001. *Motivational strategies in language classroom*. Cambridge University Press. UK.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. and Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65-81.
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2008). Individual differences in second language learning. C. J. Doughty and M. H. Long (Editors), In the *handbook of second language acquisition* (p. 275-298). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Eisner, E. W. (1991). Should America have a national curriculum? *Educational Leadership*, 49(2), 76-81.
- Ely, C. M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. *Foreign Language Annals*, 22(5), 437-445.
- Emmer, E. T. and Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Evans, C. R. and Dion, K. L. (1991). Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research*, 22(2), 175-186.
- Fatmawaty, R. (2017). The influence of affective variables on EFL/ESL learning and teaching. *Journal Reforma*, 5(1), 1-17.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fraser, B. J. (1982). Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI). Third version. *ERIC*.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34.
- Fraser, B. J. and Tobin, K. (1989). Student perceptions of psycho-social environment in classrooms of exemplary science teachers. *International Journal of Science Education*, 11(1), 19-34.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F. and Dennis, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11(1), 43-54.

- Fraser, B. J. and Walberg, H. J. (2005). Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 103-109.
- Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R. (2009). Teacher dispositions and teacher preparation programs. Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R, (Editors), In *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (p. 27-38). Lanham: Rowman Littlefield Education.
- Gallavan, N. P. Peace, T. M. and Thomason, R. M. R. (2009). Examining Teacher Candidates' Perceptions of Teachers' Professional. Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R, (Editors), In *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (p. 39-45). Lanham: Rowman Littlefield Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Genç, G. (2009). İnönü üniversitesi yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *Education Sciences*, 4(3), 1080-1088.
- Gephart, W. J. (1976). *Evaluation in the affective domain*. Arizona: Phoneix.
- Gillies, H. (2014). *Researching complex dynamic systems: Retrodictive qualitative modelling in the Japanese EFL classroom*. Doctoral Dissertation, Nottingham: University of Nottingham, Insitute of Educational Sciences.
- Goh, S. C. and Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1(2), 199-229.
- Görgeç, İ. Kömür, Ş. ve Deniz, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının güdüleme stratejilerini değerlendirmeleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 23, 147-160.
- Guilloteaux, M. J. and Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

- Gültekin, M. (2009). Öğrenme ve öğretme ilkeleri. K. Selvi. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.65-85). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar, *Eğitim ve Bilim*. 38 (169). 126-141.
- Hair, J. F. Black, W. C. Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis* (Vol. 5). Prentice Hall Upper Saddle River: NJ.
- Hamamcı, O. Z. ve Hamamcı, O. E. (2015). Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 374-383.
- Hansen, G. H. (1999). Learning by heart: a Lozanov perspective. Arnold, J. (Ed.), In *Affect in language learning* (p. 211-231). Cambridge: Cambridge Teaching Library.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B. and Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*’da sunulan bildiri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi..
- Henson, K. T. (1995). *Curriculum development for education reform*. NY: Allyn ve Bacon.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hüseyin, G. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül*. 2(1), 1-18.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 41-56.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2009). The importance of social and emotional learning. Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R, (Editors), In *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (p. 1-26). Lanham: Rowman Littlefield Education.
- Kahraman, E. (2014). *Students’ perceptions of teacher motivational behaviors*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ufuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalıpçı, M. (2015). *Genç yetişkinlere İngilizce öğretiminde dramanın duyuşsal filtre üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kara, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*'nda sunulan bildiri. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, Y. (2007). *Attitudes of English language teachers to motivational strategies in language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10.
- Klausmeier, H. J. (1961). *Learning and human abilities: Educational psychology*. NY: Harper and Row.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. M. Williams (Ed.), In *Handbook of methodological innovation* (145-174). CA: Sage.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. ISO 690.
- Krashen, S. D., Long, M. A. and Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 1 (1), 573-582.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (Vol. 2). Harlow: Longman.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, handbook ii: affective domain*. New York: David McKay Company. Inc.
- Kuşçu, Ö. (2010). *Off schul werk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E. ve Baykin, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 11(2), 55-78.
- Laine, E. J. (1988). *Report on The Affective Filter in Foreign Language Learning and Teaching. Report 2: A Validation Study of Filtering Factors with a Focus on the Learner's FL Self-Concept*. Jyvaskyla Cross-Language Studies, No. 15.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *Tesol Quarterly*, 41 (4), 757-780.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- Martin, B. L. ve Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. NY: Educational Technology.

- McCoach, D. B., Gable, R. K. And Madura, J. P. (2013). *Instrument development in the affective domain*. Berlin: Springer.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43.
- McKenna, M. (2009). Dispositions: Responsibilities of teacher educators and teacher candidates. Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R, (Editors), In *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (p. 27-38). Lanham: Rowman Littlefield Education.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. and Mauch, W. (2001). Report on *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg (Germany): United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization,. Inst. for Education.
- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 361-371.
- Mercer, S. (2008). Learner self-beliefs. *ELT Journal*, 62(2), 182-183.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. CA: Sage Publications.
- Nation, I. S. and Macalister, J. (2009). *Language curriculum design*. UK: Routledge.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. London: Pearson.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Ozer, E. J., Wolf, J. P. and Kong, C. 2008. Sources of perceived school connection among ethnically-diverse urban adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 23(4), 438-470.
- Önem, E. (2010). The relationship among state-trait anxiety, foreign language anxiety and test anxiety in an EFL setting. *TÖMER-Language Journal*, 148 (2), 17-36.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim: (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: Çok değişkenli analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 369-393.

- Özdoğdu, S. (2015). *Teachers' role in motivating students in the course of foreign language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. Hakan, A. (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (s.196-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Özkara, F. Ç. ve Güven (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 158-184.
- Özmen, S. K. ve Demir, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dikkat toplama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 135-154.
- Özsöz, B. (2007). *Öğrenci güdülenmesini etkileyen öğretmen özellikleri ve bu özelliklerle ilgili öğretmen farkındalığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztaşkın, Ö. B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3036-3042.
- Öztürk, Ö. E. (2012). *Teacher motivational behaviors in language classrooms: How do students and language instructors perceive them?*. Doctoral Dissertation. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Institute of Social Sciences.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), (79-97).
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208.
- Pierre, E. and Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly*, 10(4), 1-7.
- Pişkin, A. (2015). Dikkat toplama eğitimi programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reece, I. and Walker, S. (2016). *Teaching, training and learning: A practical guide*. UK: Business Education Publishers Ltd.
- Rike, C. J. and Sharp, L. K. (2009). Developing and assessing teacher candidates' dispositions: A beneficial process for all. Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R. (Editors), In *Affective*

- teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (p. 61-77). Lanham: Rowman Littlefield Education.
- Ringness, T. A. (1975). *The affective domain in education*. NY: Little Brown.
- Rokni, S. J. A. 2014. Does peripheral learning improve EFL learners' spelling? *International Journal of Language and Linguistics*, 2(2), 62-67.
- Romiszowski, A. J. (2016). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*. UK: Routledge.
- Sağlam, M. (2009). Eğitim ve öğretim programlarının kapsamı. K. Selvi. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.19-42). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Sarıçoban, A. ve Öz, H. (2012). *Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Sarıyer, S. (2008). *Demotivational factors that affect anatolian high school 9th class students while learning English and the teachers' use of motivational strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saydam, G. ve Telli, S. (2011). Eğitimde bir araştırma alanı olarak sınıfta öğrenci-öğretmen kişilerarası iletişimi ve öğretmen etkileşim ölçeği (QTI). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 23-45.
- Seller, D. (1990). *Learners from the learner: Student generated activities for the language classroom*. UK: Longman.
- Selvi, K. (2009). Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s.1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Sönmez, T., Köse, C., Yetim, N. (2016). SUPSKY Curriculum Design Model *SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 6 (12), 33-55.
- Semerci, A. (2013). Polis meslek yüksekokulu öğrencilerinin ingilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 389-409.
- Sergeant, J. (2000). The cognitive-energetic model: an empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuroscience ve Biobehavioral Reviews*, 24(1), 7-12.
- Sparks, D. and Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.

- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Taşpınar Kurt, H. (2004). *Teachers’ and students’ perceptions of teachers’ task-related motivational strategy use and students’ motivation levels*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. and Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85-94.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Telli, S., Den Brok, P. and Cakiroglu, J. (2007). Students’ perceptions of science teachers’ interpersonal behaviour in secondary schools: Development of a Turkish version of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research*, 10(2), 115-129.
- Telli, S. and Den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal behaviour in the Turkish primary to higher education context. Fraser, B. and Dorman, J. (Editors). In *Interpersonal Relationships in Education* (p. 187–206). Boston: SENSE publishers.
- Tepav Project Team (2013). Report on *Turkey National Needs Assessment of State School Language Teaching*. Ankara: Mattek Matbaa.
- Tepav Project Team (2014). Report on *Turkey National Needs Assessment of State School Language Teaching*. Ankara: Mattek Matbaa.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 1-20.
- Tezbaşaran, A. A. (2004). Likert tipi ölçeklere madde seçmede geleneksel madde analizi tekniklerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 77-87.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.

- Tyler, R. W. (1973). Assessing educational achievement in the affective domain. *NCME Measurement in Education*. 4 (3), 22-40.
- Tyler, R. W. (1993). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uysal, D. and Güven, M. (2018). Negative feelings of Turkish students in EFL learning process. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 120-140.
- Üstün, D. (2017). *Characteristics of an effective English language teacher: Students' and teachers' perceptions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Frances, S. T. (2009). *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions*. Lanham: Rowman ve Littlefield education.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice*. Berlin: Springer.
- Vural, S. (2007). *Teachers' and students' perceptions of teacher motivational behaviour*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walberg, H. J., Hase, K. and Rasher, S. P. (1978). English acquisition as a diminishing function of experience rather than age. *Tesol Quarterly*, 4(5), 427-437.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80(1), 51-67.
- Wei, M., Den Brok, P. and Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a foreign language classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12(3), 157-174.
- Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 98-117.
- Wiggins, J and McTighe, G. (2005). *Understanding by design framework*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Williams, M. and Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Wimberly, G. L. (2002). Report on *School Relationships Foster Success for African American Students*. ACT Policy Report.
- Yaşar, Ş. (2014). Eğitimde program geliştirmeyi etkileyen sosyo-kültürel etmenler, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 3 (6). 1-7.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yılmaz, E. (2012). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Yılmaz, E. M. ve Bilici, S. (2016). Görsel sanatlar alanına yönelik öğretim teknolojileri ve materyali durumu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Yurdagül, N. (2005). *Gazi Üniversitesi hazırlık sınıflarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal değişkenleri ve başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara:Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurtsever, A. (2017). *A Teacher inquiry into the effects of teacher's motivational activities on language learners' classroom motivation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. NY: Teachers College Press.
- English First, (2018). <https://www.ef.com.tr/epi/> adresinden 08.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- YÖK, (2016). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Asp?MevzuatKod=7.5.21475veMevzuatIliski=0vesourceXmlSearch=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Yabanc%C4%B1%20Dil%20%C3%96%C4%9Fretimi%20ve%20Yabanc%C4%B1%20Dille%20%C3%96%C4%9Fretim%20Yap%C4%B1lmas%C4%B1nda%20Uyulacak%20Esas> adresinden 08.05.2019 tarihinde alınmıştır.

EK-1. Değerlendirme teknikleri için kullanılacak örnek sorular ve yönergeler

<p>Eğitim öncesi yansıtma için soru örnekleri</p>	<p><i>Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Katılacağınız hizmet içi eğitim sürecinde yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal engellere ilişkin edinmeyi beklediğiniz kazanımlar nelerdir? (3 modül için kullanılabilir)2. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğretim yöntem ve teknikleri ile duyuşsal engeller arasındaki ilişki ile ilgili merak ettiğiniz 2 tane soru yazınız. <p><i>Öğretmen Öğrenci İlişkisi Modülü</i></p> <ol style="list-style-type: none">3. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmenin sınıfta sergilediği davranışlar ile duyuşsal engeller arasındaki ilişki ile ilgili merak ettiğiniz 2 tane soru yazınız. <p><i>Ders Tasarısı Modülü</i></p> <ol style="list-style-type: none">4. Katılacağınız hizmet içi eğitimde ders tasarısı ve öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin edinmeyi beklediğiniz kazanımlar nelerdir?
<p>Eğitim sırası bir dakikalık not için yansıtma soruları örnekleri</p>	<p><i>Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Bugün eğitimde öğrendiğiniz ve sınıfınızda kullanmayı planladığınız 2 şeyi nedenleriyle açıklayınız.2. Bugün öğrendiklerinizi göz önüne alarak öğrencilerinizin duyuşsal özelliklerini (güdülenme, kaygı düzey, tutum, dikkat seviyesi) kısaca tanımlayınız (*3 modül için kullanılabilir). <p><i>Öğretmen Öğrenci İlişkisi Modülü</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Bugün öğrendiklerinizi göz önüne alarak sınıf-içi davranışlarınızda değiştirmeyi planladığınız iki şeyi yansıtma günlüğünüze kısaca not alınız.

	<p><i>Ders Tasarısı Modülü</i></p> <p>1. Bugün öğrendiklerinizi göz önüne alarak sınıf-içi davranışlarınızda değiştirmeyi planladığınız iki şeyi yansıtma günlüğüne kısaca not alınız.</p>
Otantik performans görevi	<p><i>Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü</i></p> <p>1-Duyuşsal engelleri açıklayan bir model geliştirerek sınıfta sunma:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Bir hafta boyunca sınıfınızı gözlemleyerek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engellere yönelik notlar alın✓ Gözlem sonuçlarınıza göre duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi açıklayan bir model geliştirin.✓ Modelin geliştirilmesi sürecinde size verilen kaynak listesindeki kaynaklardan ya da kendi ulaşacağınız farklı kaynaklardan yararlanabilirsiniz.✓ Sınıfınızdaki öğrencilerde gözlemlediğiniz duyuşsal engelleri örneklerle açıklayan 20 dakikalık bir sunum hazırlayınız. <p><u>Kaynak listesi:</u></p> <ul style="list-style-type: none">✓ Anderson, L. W. and Bourke, S. F. (2000). <i>Assessing affective characteristics in the schools</i>. Routledge.✓ Aydın, B., Bayram, F., Camıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z., Tunç, B. (2009). Views of English language teachers on the affective domain of language teaching in Turkey. <i>Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i>. No. 9(1)✓ Aygün, Ö. (2017). <i>A scale of Turkish preparatory school university students' demotivational factors towards learning English</i>. Master Thesis: Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences. English Language Teaching Program, Eskişehir, Turkey.

- ✓ Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2)
- ✓ Busse, V. V and Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456.
- ✓ Cohen, Y. and Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20(2), 61-77.
- ✓ Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ✓ Gallavan, N. P. and LeBlanc, P. R. (2009). Teacher dispositions and teacher preparation programs. *NP Gallavan, N. P. and LeBlanc LeBlanc, P. R, Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions*, 27-38.
- ✓ Emmer, E. T. and Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112.
- ✓ Gephart, W. J. (1976). Evaluation in the Affective Domain. NSPER 76. Phoenix, Arizona.
- ✓ Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2), 125-132.
- ✓ McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B. and Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43.
- ✓ Uysal, D. and Güven, M. (2018). Negative feelings of Turkish students in EFL learning process. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 120-140.
- ✓ Fatmawaty, R. (2017). The Influence of Affective Variables On EFL/ESL Learning and Teaching. *JURNAL REFORMA*, 5(1).

1- Derslerde kullanmak için olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeği geliştirmek istediğinizi düşünün ve bunun için aşağıda verilen yönergeleri takip edin:

- ✓ Öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde destekleyen öğretmen özellikleri ile ilgili konuşarak bu konuda onların fikirlerini alın. Gerekirse ses kaydı yapabilir ya da not alabilirsiniz.
- ✓ Eğitim boyunca olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkisine ilişkin öğrendiklerinizi de düşünerek sizin sınıfınızdaki öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyecek en önemli 15 öğretmen özelliğine karar verin.
- ✓ Karar verdiğiniz 15 maddeyi göz önüne alarak kendi güçlü ve zayıf yönlerinizi tanımlayan bir rapor yazınız.
- ✓ Raporun sonunda öğrencilerinizin öğrenme sürecini daha iyi destekleyebilmek için edinmeniz ya da değiştirmeniz gereken 5 tane özelliği nedenleri ile açıklayınız.
- ✓ Raporunuzu 20 dk'lık bir sunum hazırlayarak diğer katılımcılar ile paylaşınız.

Ders Tasarısı Modülü

1- Sınıfta yaşanan disiplin sorunları ve öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin geliştirdikleri duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapmak için aşağıda verilen adımları takip ediniz:

- ✓ Yükseköğretim düzeyinde hazırlık programında İngilizce öğreten en az 5 öğretim elemanı ile disiplin problemleri ve dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller arasındaki ilişki hakkında görüşme yapınız.
- ✓ Bu görüşmeyi gerçekleştirmeden önce görüşme sırasında kullanabileceğiniz yönlendirme soruları hazırlayarak bu soruları görüşme yaptığınız öğretim elemanına sorabilirsiniz.
- ✓ Görüşmeleri bir ses kayıt cihazı kullanarak kaydediniz.

	<ul style="list-style-type: none">✓ Görüşmelerden aldığınız verileri kullanarak disiplin problemleri ve dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller arasındaki ilişkiyi açıklayan bir model geliştiriniz.✓ Geliştirdiğiniz modeli 20 dakikalık bir sunum hazırlayarak diğer katılımcılarla paylaşınız.
Eğitim sonrası yansıtma notu için yönerge örneği	<p>Eğitimi veren öğretim elemanına aldığınız hizmet içi eğitim sürecine ilişkin kazanımlarınızı değerlendiren bir yansıtma notu yazmanız gerekmektedir. Yansıtma notunu yazarken gerçekleştirmeniz gereken süreçler şu biçimdedir:</p> <ul style="list-style-type: none">• Eğitim boyunca yansıtma günlüğünüze aldığınız notları inceleyiniz.• Eğitim boyunca edindiğiniz kazanımlarla ilişkili olarak sınıf-içi uygulamalarınızda yapmayı düşündüğünüz değişiklikler nelerdir. Açıklayınız.• Eğitim boyunca edindiğiniz kazanımlarla ilişkili olarak faydalı bulduğunuz ancak sınıfınızda kullanamayacağınız uygulamalar nelerdir? Nedenleri ile açıklayınız.• Eğitimin süresince kendi performansınızı nasıl değerlendirirsiniz? Nedenleri ile açıklayınız.
Benzetim iletisi	<p>Eğitim süresince oturum sonlarında katılımcıların konuya ilişkin öğrenmelerini değerlendirmek için aşağıdaki benzetim iletisi örneği kullanılabilir.</p> <p><i>(konu, ilke, işlem) _____ anlamına gelmektedir, çünkü_____.</i></p>
İndeks kart özetleri	<p>Değerlendirme için kullanılan bu etkinlikte oturumun sonunda eğitimci katılımcılara iki tarafında iki farklı yönerge olan bir kart dağıtır ve yönergelere göre kartın iki tarafını tamamlamalarını ister.</p> <p><i>Taraf-1 için yönerge: konusuna ilişkin öğrendiğiniz bir büyük fikri tespit ediniz ve bir iki cümle ile özetleyiniz.</i></p> <p><i>Taraf-2 için yönerge: konusuna ilişkin tam olarak anlamadığınız bir şeyi belirleyiniz ve soru şeklinde ifade ediniz.</i></p>

EK-2. Performans Görevini ve Eğitim Sırasında Yapılacak Sunumları Değerlendirmek İçin Kullanılacak Dereceli Puanlama Anahtarı

İsim:

Tarih:

Değerlendirilen görevin tanımı:

		4	3	2	1	0
Görevin beklenen zamanda yapılması		Görev zamanında yapıldı	Görev 1 gün gecikme ile yapıldı	Görev 2 gün gecikme ile yapıldı	Görev 3 gün gecikme yapıldı	Yapılmadı
Görevin içeriği	Yönergede istenenlerin yerine getirilmesi	Bütün gereklilikler karşılandı.	Bütün gereklilikler 1-2 tanesi dışında çoğunlukla karşılandı.	Görevin gereklilikleri kısmen karşılandı.	Görevin sadece 1 ya da 2 gerekliliği karşılandı.	Yapılmadı
	Görevin niteliği	İçerik yeterince detaylandırıldı.	İçerik çoğunlukla yeterli şekilde detaylandırıldı	İçerik kısmen detaylandırıldı.	İçerik yeterince detaylandırılmadı.	Yapılmadı
İçeriğin sunumu	İfade gücü	Görevin sunum şekli yapılanların kolayca takip edilmesine izin veriyor.	Görevin sunum şekli çoğunlukla yapılanların kolayca takip edilmesine izin veriyor.	Görevin sunum kısmen yapılanların kolayca takip edilmesine izin veriyor.	Görevin sunumunda kullanılan organizasyon yapılanların takip edilmesini engelliyor.	Yapılmadı
	Konuya hâkimiyet	Konuya tamamen hâkimiyet sağlandı.	Konuya çoğunlukla hâkimiyet sağlandı.	Konuya kısmen hâkimiyet sağlandı.	Konuya hâkimiyet sağlamada yetersizdi.	Yapılmadı
	Zaman kullanımı	Sunum verilen zaman sınırı içerisinde tamamlandı.	Verilen süreye +/- 3dk. uyulmadı.	Verilen süreye +/- 6 dk. uyulmadı.	Verilen süreye +/- 10 dk. uyulmadı.	Yapılmadı
Toplam:						

EK-3. Eğitim Sonrası Yansıtma Notunu Değerlendirmede Kullanılabilecek Kontrol Listesi

Sınıf-içi uygulamalarda değişiklik yapmaya istekli olma	
1-Katılımcı sınıf içi uygulamalarında yapmak istediği değişiklikleri nedenleri ile açıkladı.	1
2-Katılımcı faydalı bulduğu ancak sınıfında kullanamayacağı uygulamaları nedenleri ile açıkladı.	1
3- Katılımcı sınıf-içi uygulamalarda değişiklik yapmayı gerekli görmemektedir.	0
Hizmet içi eğitimin içeriğine ilişkin terim ve kavramları yansıtma notunda kullanma	
4- Katılımcı eğitim içeriğine ilişkin terim ve kavramları yerince kullandı.	3
5- Katılımcı eğitim içeriğine ilişkin terim ve kavramları kısmen kullandı.	2
6-Katılımcı eğitim içeriğine ilişkin terim ve kavramları kullanmada yetersizdir.	1
7- Katılımcı eğitim içeriğine ilişkin terim ve kavramları kullanmadı.	0
Katılımcının eğitim sırasındaki performansına ilişkin öz-değerlendirmesi	
8- Katılımcı eğitim sırasındaki performansını başarılı şekilde değerlendirebildi.	3
9- Katılımcı eğitim sırasındaki performansını kısmen değerlendirebildi.	2
10- Katılımcı eğitim sırasındaki performansını değerlendirmede yetersizdir.	1
11- Katılımcı eğitim sırasındaki performansına ilişkin değerlendirme yapmamıştır.	0
Eğitim öncesi yansıtma notları ile ilişkilendirme	
Katılımcı eğitim sonrası yansıtma notunu eğitim öncesi yansıtma notları ile ilişkilendirerek tamamlamıştır.	2
Katılımcı eğitim sonrası yansıtma notunu eğitim öncesi yansıtma notları ile yeterince ilişkilendirmemiştir.	1
Katılımcı eğitim sonrası yansıtma notunu eğitim öncesi yansıtma notları ile ilişkilendirmemiştir.	0

Eğitim sırası yansıtma notları ile ilişkilendirme	
Katılımcı eğitim sonrası yansıtma notunu eğitim sırası yansıtma notları ile ilişkilendirerek tamamlamıştır.	2
Katılımcı eğitim sonrası yansıtma notunu eğitim sırası yansıtma notları ile yeterince ilişkilendirmemiştir.	1
Katılımcı eğitim sonrası yansıtma notunu eğitim sırası yansıtma notları ile ilişkilendirmemiştir.	0
Toplam	

**Eğitim sonrası yansıtma notunu değerlendirmede kullanılabilir kontrol listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kontrol listesindeki ölçütler yansıtma notunda katılımcının gerçekleştirmesi gereken davranışlar göz önüne alınarak 3-0 arasında puanlandırılmıştır. Her ölçüt için oluşturulan derecelendirmeler farklılık göstermektedir.*

EK-4. Örnek Ders Planı-1, Bildiğim/Öğrendiğim/Öğrenmek İsteddiğim Çizelgesi

Bildiğim	Öğrendiğim	Öğrenmek istediğim

EK-5. Görüşme Formları

ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

Tarih

Başlama saati

Bitiş saati

Görüşmeci Kodu

GİRİŞ

Değerli öğretmenim;

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine yönelik duyuşsal engellerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yürütmekteyim. Bu araştırma kapsamında gönüllü katılımınız ile sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen duyuşsal etmenlerin açığa çıkarılmasına ve bu olumsuz etmenlerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda yükseköğretim hazırlık programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı modeli tasarlanacaktır.

- Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğiniz ile ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır.
- Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum.
- Sizce sakıncası yoksa görüşmeyi ses kaydı cihazı ile kaydetmek istiyorum.

Başlamadan önce

- görüşme için onay veriyor musunuz?
- sormak ya da belirtmek istediğin bir husus var mı?

GÖRÜŞME SORULARI

1-Bir yabancı dili öğretmek size neler hissettiriyor?

2- Sizce, İngilizce dersinde başarılı olan öğrencilerin özellikleri neler?

3- Sizce, İngilizce dersinde başarısız olan öğrencilerin özellikleri neler?

4- Hazırlık sınıfında öğrencilerin İngilizce öğrenmesini destekleyen etmenler neler?

- Program
- Ders materyalleri
- Sınıf ortamı
- Öğretmen özellikleri
- Öğrenci özellikleri

5-Hazırlık sınıfında öğrencilerin İngilizce öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen etmenler neler?

- Program
- Ders materyalleri
- Sınıf ortamı
- Öğretmen özellikleri
- Öğrenci özellikleri

6- Öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında öğretmenin rolü olduğunu düşünüyor musunuz?

- Sizce, iyi bir İngilizce öğretmenin özellikleri nelerdir?

7- Öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında sınıf ortamının (arkadaşlar, öğrenme süreçleri, öğrenme ortamı) rolünün olduğunu düşünüyor musunuz?

- Öğrencilerin İngilizce öğrenmesini destekleyen sınıf ortamı sizce nasıl olmalıdır?

8- Öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin rolü nedir? (ilgi, pozitif tutum, negatif tutum, güdülenme, nefret, sevmeme, utanma, kaygı duyma, kendine güvenme.....) Bu sorunun yanıtını bilişsel özelliklerin dışında değerlendirmeniz beklenmektedir.

- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin yönetilebileceğini düşünüyor musun?
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmek için hazırlanan öğretmenlere yönelik bir eğitimin özellikleri neler olmalıdır?

9-Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

10-Dil öğrenme sürecinde duyuşsal engeller dediğimizde sizce hangi özellikler duyuşsal olarak değerlendirilebilir?

11-İngilizce öğrenmeye direnç gösteren öğrencilere yönelik aldığınız önlemler nelerdir?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih

Başlama saati

Bitiş saati

Görüşmecı Kodu

GİRİŞ

Değerli öğrenci;

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine yönelik duyuşsal engellerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yürütmekteyim. Bu araştırma kapsamında gönüllü katılımın ile sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen duyuşsal etmenlerin açığa çıkarılmasına ve bu olumsuz etmenlerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda yüksek öğretim hazırlık programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı modeli tasarlanacaktır.

- Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırmanın raporunda ismin ve ya kimliğin ile ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır.
- Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum.
- Sence sakıncası yoksa görüşmeyi ses kaydı cihazı ile kaydetmek istiyorum.
-

Başlamadan önce

- görüşme için onay veriyor musun?
- sormak ya da belirtmek istediğin bir husus var mı?

GÖRÜŞME SORULARI

1- Sence İngilizce dersini neden öğreniyoruz (İngilizce neden hayatımızda var) ?

2-Şimdiye kadar aldığın İngilizce derslerini düşün. Her kademe için bu süreci duyuşsal anlamda nasıl tanımlarsın? (Hangi duygularla bu dersi eşleştirirsin?)

- İlkokul
- Ortaokul
- lise

3-İngilizce öğrenmenin sana nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsun?

- Bilişsel anlamda sana nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsun?
- Duyuşsal anlamda sana nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsun?

4- İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenlerinin rolü neydi? Bugünü de dikkate alarak değerlendirir misin?

5-Hazırlık sınıfında olmak ile ilgili düşüncelerin neler?

6- İngilizce dersi ile ilgili düşüncelerin neler?

7- Sence, İngilizce dersinde başarılı olmak için gerekli koşullar nedir?

- Öğrenci özellikleri
- Öğretmen özellikleri
- Sınıf ortamının özellikleri
- Ders materyallerinin özellikleri
- Sınıf dışı etkinliklerin özellikler

8-İngilizce hazırlık sınıfında senin öğrenmeni destekleyen faktörler nelerdir?

- Sınıf ortamı
- Öğretmen özellikleri
- Ders materyalleri

- Sınavlar
- ödevler

9-İngilizce hazırlık sınıfında senin öğrenmeni olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?

- Sınıf ortamı
- Öğretmen özellikleri
- Ders materyalleri
- Sınavlar
- ödevler

10- Öğretmenlerin hangi yönlerinin değiştirilmesini/güçlendirilmesini istersin?

11 – Ders dışında İngilizce ile ilgili hangi etkinlikleri yapıyorsun?

12- Bu konuda başka görüşlerin varsa ekleyebilirsin.

EK-6. Sınıf İçi Gözlem Formu

Dersin Adı:

Öğretmen:

Dersin Süresi:

Gözlem Süresi:

Sınıf

Tarih:

Gözlemci:

Derste İşlenen Konu:

Maddeler	Açıklama
1. Derse Hazırlık	
1. Öğretim elemanı dersi işlemeye hazır ve öğrenciler dersten önce ne gibi bir hazırlık yapmaları gerektiğini biliyorlardı.	
2. Derse başlama	
2. Derse zamanında başladı ve dersi zamanında bitirdi.	
3. Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencilerle kısa bir sohbet etti.	
4. Öğretim elemanı dersin başında öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etti.	
3. Ders sırasında kullanılan yöntem ve teknikler	
5. Öğretim elemanı farklı dil becerilerine yönelik etkinliklere derste yer verdi: konuşma, yazma, okuma, dinleme, dilbilgisi, kelime	
6. Öğretim elemanı farklı özelekteki öğrencilere	

hitap edecek öğretim teknikleri kullandı	
7. Öğretim elemanı derse kitaptaki etkinlikler dışında farklı etkinlikler getirdi.	
8. Öğretim elemanı ders anlatırken ağırlıklı olarak İngilizce kullandı	
9. Öğretim elemanının ders anlatırken kullandığı İngilizce seviyesi öğrencilerin seviyesine uygundu ve öğrenciler dersi takip edebildi	
10. öğretim elemanı sınıf içinde yerini değiştirerek farklı öğrencilerle iletişime girdi	
11. Öğretim elemanı ders anlatırken teknolojiden yararlandı	
12. Öğretim elemanı düz anlatım tekniği, grup etkinlikleri, çift etkinlikleri, bütün sınıfı içeren etkinlikler gibi farklı etkinlik çeşitlerini derste kullandı.	
13. Öğretim elemanı mimiklerini ve beden dilini kullanarak öğrencilerin çoğunluğunun kendisini dinlemesini sağladı.	

14. Öğretim elemanı derste becerilere yönelik strateji öğretimine yer verdi	
15. Öğretim elemanı konu ile ilgili örnek verirken güncel olayları kullandı.	
16. Öğretim elemanı gündelik İngilizce kullarımlarına derste yer verdi.	
4. Güvenli sınıf ortamı yaratma	
17. Öğretim elemanı öğrencilerin derse yönelik çabaları karşısında farklı pekiştirici tipleri kullandı.	
18. Öğretim elemanı öğrencilerin sorularını uygun şekilde cevapladı	
19. Öğretim elemanı öğrencilerin anlamadığı konuları tekrar açıkladı.	
20. Öğretim elemanı bütün öğrencileri derse katmaya çalıştı.	

21. Öğretim elemanı öğrencilerin cevaplarına anında uygun dönüt ve düzeltmelerle karşılık verdi	
22. Öğrencilerin yanlış cevapları karşısında öğretim elemanı sabırla davranarak onların doğru cevabı bulmasına yardımcı oldu	
23. Öğretim elemanı sınıf disiplinini etkili şekilde sağlayabildi	
24. Öğretim elemanı sınıftaki bütün öğrencilerle olumlu iletişim geliştirme çabası içindeydi	
25. Öğretim elemanı genel olarak öğrencilere karşı sabırlı davrandı ve sinirlenmedi	
26. Öğretim elemanı sınıfta enerjik, dinamik ve öğretmeye hevesli idi.	
5. Değerlendirme	
27. Öğretim elemanı derste ara ara öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme amaçlı farklı yöntemler kullandı (soru sorma, teyit alma gibi)	

6. Duyuşsal etmenler	
28. Öğretim elemanı derste öğrencileri güdülemeye ilişkin farklı tekniklerden yararlandı (inglizcenin önemine ilişkin konuşma, kendi yurtdışı deneyimlerini paylaşma,	
29. Öğretim elemanının derste öğrencileri küçümseyici ve azarlayıcı bir tavrı vardı.	
30. Öğrenci ingilizce konuşmaya çalışırken öğretim elemanı hatalarını sürekli düzeltmeden onu dinledi ve anlamaya çalıştı.	
31. Öğrenci hata yaptığında öğretim elemanı öğrenciyi azarlamadı veya küçük düşürücü şekilde davranmadı.	
32. Öğretim elemanının duygu durumu tutarlı idi ve değişkenlik göstermedi.	
33. Öğretim elemanı ders anlatırken öğrencilerle göz kontağı kurdu	

EK-7. İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engeller Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek siz hazırlık sınıfı İngilizce programı öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Öğretmen Kaynaklı Duyuşsal Engellerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek demografik bilgiler ve ölçek maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeği cevaplarırken öncelikle demografik bilgiler bölümünde yer alan sorulara cevap veriniz. Daha sonra ölçeği ilgili kriterden (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman) birini işaretleyerek cevaplayınız. Ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Vereceğiniz samimi yanıtlar sadece araştırmaya yönelik kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Ayrılmış olduğunuz zaman ve göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Derya UYSAL

E-mail: dkorucu@gmail.com

Tel: 0507 235 0713

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek()
2. Hazırlık sınıfına gelmeden önce kaç yıl İngilizce dersi aldınız? :
3. Kayıtlı _____ olduğunuz _____ Fakülte/Bölüm:
4. Ders dışında İngilizce seviyenizi geliştirmeye yönelik etkinlikleriniz nelerdir?:
 - İngilizce dizi/film izlemek ()
 - İngilizce şarkı dinlemek/ezberlemek ()
 - İngilizce kitap okumak ()
 - Uygulamalardan yararlanmak ()

- Kelime defteri tutmak ()
Yabancılarla sosyal ortamda konuşmak ()
Ek materyallerden (çeviri, alıştırma kitabı... gibi) faydalanmak ()
Arkadaşlarla İngilizce konuşmaya çalışmak ()

5. Daha önce İngilizce hazırlık eğitimi aldınız mı? : Evet () Hayır ()

6. İngilizce öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunun olduğuna inanıyor musun ?:

Evet, inanıyorum () Hayır, inanmıyorum ()

7. İngilizce öğrenirken kendi öğrenme sürecini yönetebileceğine inanıyor musun?

Evet, inanıyorum () Hayır, inanmıyorum ()

Ölçeğin maddeleri	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Hocamın derste dilbilgisine ağırlık vermesi derste sıkılmama neden olur.					
2. Hocamın					
3. Hocamın					
4. Hocamın					
5. Hocamın bizimle sohbet etmeden derse başlaması öğrenmemi olumsuz etkiler.					
6. Hocamın					
7. Hocam					
8. Hocam					
9. Hocam					
10. Hocam güncel olayları İngilizce dersi ile birleştirmese öğrenmekte zorlanırım.					
11. Derste					
12. İngilizce					
13. Hocam					
14. Hocamın					
15. Hocamın					
16. Hocamın					
17. Hocam					
18. Hocam					
19. Hocamın					

20. Hocamın öğretme hevesinin düşük olması benim öğrenmemi olumsuz etkiler.					
21. Hocamın					
22. Hocamın					
23. Hocamın					
24. Hocamın					
25. Hocamın hata yaptığımda benimle alay etmesi ya da beni azarlaması derste huzursuz hissetmeme neden olur.					
26. Hocam ...					
27. Hocamın ...					
28. Hocam					
29. Hocamın					
30. Hocam					
31. Hocam İngilizcenin önemi hakkında beni bilgilendirmezse öğrenmek için yeterince çaba harcamam.					
32. Hocamı					
33. Hocam					
34. İngilizce ...					
35. Hocam					

Konu ile ilgili diğer görüşleriniz varsa lütfen ekleyiniz:

EK-8. Etik Kurul Kararı

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 25/10/2018-E.100866



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : 54380210-050.99
Konu : 24.10.2018 tarihli 9/30 sayılı Etik
Kurul kararı hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15/10/2018 tarihli ve 97202 sayılı yazı.

İlgi yazınız ekinde Rektörlüğümüze gönderilen Prof. Dr. Meral GÜVEN'in danışmanlığını yaptığı Doktora Programı öğrencisi Derya UYSAL'ın "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri ve Bir Öğretim Tasarımı Model Önerisi" başlıklı BAP kapsamında doktora tez çalışmasına ilişkin Üniversitemiz Etik Kurulu Kararı, yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve uygulama dosyasının hazırlanmasında, ilgili kurumun, bulunması halinde Etik Kurulu Yönergesinin dikkate alınması konusunda gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu Başkanı

Ek:Etik Kurulu Kararı

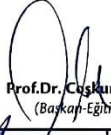


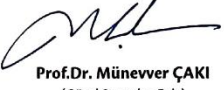
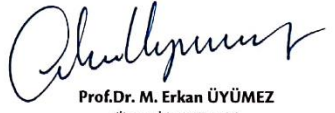


Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2018 Protokol No: 97202

Tarih: 24.10.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri ve Bir Öğretim Tasarımı Model Önerisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	Derya UYSAL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Çiğdem BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-9. Öğretim Elemanı Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, ‘İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri ve Bir Öğretim Tasarımı Model Önerisi’’başlıklı bir araştırma çalışması olup ‘‘ duyuşsal alan odaklı bir Tasarımı Model Önerisi hazırlama’’ amacını taşımaktadır. Çalışma Öğr. Gör. Derya UYSAL tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile ‘öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri ’’ortaya konacaktır ve öğretim elemanlarının öğrencilerin duyuşsal engellerine ilişkin’’ farkındalığı arttırılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, karma yöntem araştırması olan çalışmanın nitel veri basamağı için görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Veri toplama sürecinde veri kaybını önlemek için görüşme esnasında ses kaydı yapılacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama ve arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden Öğr. Gör. Derya UYSAL’a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Öğr. Gör. Derya UYSAL

Adres: Eskişehir Osmangazi Ün./ Yabancı Diller Bölümü

Cep Tel:05072350713

Mail: dkorucu@gmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi ve ses kaydı alınacağını bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-10 Öğrenci görüşme gönüllü katılım formu

Bu çalışma, ‘İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri ve Bir Öğretim Tasarımı Model Önerisi’’başlıklı bir araştırma çalışması olup ‘‘ duyuşsal alan odaklı bir Tasarımı Model Önerisi hazırlama’’ amacını taşımaktadır. Çalışma Öğr. Gör. Derya UYSAL tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile ‘öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri ’’ortaya konacaktır ve öğretim elemanlarının öğrencilerin duyuşsal engellerine ilişkin’’ farkındalığı arttırılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, karma yöntem araştırması olan çalışmanın nitel veri basamağı için görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Veri toplama sürecinde veri kaybını önlemek için görüşme esnasında ses kaydı yapılacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama ve arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden Öğr. Gör. Derya UYSAL’a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Öğr. Gör. Derya UYSAL

Adres: Eskişehir Osmangazi Ün./ Yabancı Diller Bölümü

İş Tel:03382262000-4375

Mail: dkorucu@gmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi ve ses kaydı alınacağını bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK- 11. Gözlem Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, ‘İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri ve Bir Öğretim Tasarımı Model Önerisi’’başlıklı bir araştırma çalışması olup ‘‘ duyuşsal alan odaklı bir Tasarımı Model Önerisi hazırlama’’ amacını taşımaktadır. Çalışma Öğr. Gör. Derya UYSAL tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile ‘öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri ’’ortaya konacaktır ve’’öğretim elemanlarının öğrencilerin duyuşsal engellerine ilişkin’’ farkındalığı arttırılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, karma yöntem araştırması olan çalışmanın nitel veri basamağı için gözlem yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Veri toplama sürecinde veri kaybını önlemek için görüşme esnasında ses kaydı yapılacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama ve arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden Öğr. Gör. Derya UYSAL’a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Öğr. Gör. Derya UYSAL

Adres: Eskişehir Osmangazi Ün./ Yabancı Diller Bölümü

Cep Tel:05072350713

Mail: dkorucu@gmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-12. Ölçek Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duyuşsal Engelleri ve Bir Öğretim Tasarımı Model Önerisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup “duyuşsal alan odaklı bir Tasarımı Model Önerisi hazırlama” amacını taşımaktadır. Çalışma Öğr. Gör. Derya UYSAL tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile “öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal engelleri” ortaya konacaktır ve “öğretim elemanlarının öğrencilerin duyuşsal engellerine ilişkin” farkındalığı arttırılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, karma yöntem araştırması olan çalışmanın nicel veri basamağı için ölçek uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama ve arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden Öğr. Gör. Derya UYSAL’a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Öğr. Gör. Derya UYSAL
Adres: Eskişehir Osmangazi Ün./ Yabancı Diller Bölümü
Cep Tel:05072350713
Mail: dkorucu@gmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-13. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Derya UYSAL

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Ilgın / 1984

E-Posta : dkorucu@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2010, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Programı.
- 2007, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı.
- 2016-devam ediyor, Öğretim Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü.
- 2010-2016, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Toki Şehit İsmail Tetik Anadolu Lisesi, Eskişehir.
- 2009-2013, Proje Danışmanı (Görevlendirme), Eskişehir Valiliği Avrupa Birliği Proje ve Koordinasyon Merkezi.
- 2007-2010, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Cevat Ünügür İlköğretim Okulu, Eskişehir.

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Uluslararası/Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Uysal, D., & Güven, M. (2018). Negative feelings of Turkish students in EFL learning process. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 120-140.

- Uysal, D., Akalın, T. S., & Güven, M. (2018). Motivational strategies used in English language teaching: a meta-synthesis study. *European Journal of Education Studies*, 5(7), 214-230.
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Sönmez, T., Köse, C., & Yetim, N. (2016). SUPSKY curriculum design model. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 33-56.

Uluslararası/Ulusal Konferans Bildirileri

- Uysal, D., Ergünay, O. (2017). ESOGÜ İngilizce hazırlık programı tasarımı ve ihtiyaç analizi çalışması. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK)*, Marmaris-Muğla.
- Sağlam, M., Ergünay, O., Uysal, D., Tüken, G., Bahar, H.Ö., Erdem, C. (2012). Bazı Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki eğitsel yönlendirme sistemleri ve bu sistemler doğrultusunda Türkiye'deki eğitsel yönlendirme sistemine yönelik çıkarsamalar. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bolu.