



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE İNGİLİZCENİN ARTAN ÖNEMİ VE
OLUŞTURMACILIK YAKLAŞIMININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILABİLİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Reyhan ŞİMŞEK

Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007

KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE İNGİLİZCENİN ARTAN ÖNEMİ VE
OLUŞTURMACILIK YAKLAŞIMININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILABİLİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Reyhan ŞİMŞEK

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

Muhsin Hesapçioğlu

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

A. Şirin

Üye : Dr. Mustafa OTRAR

M. Otrar

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 7.../6.../2007



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE İNGİLİZCENİN ARTAN ÖNEMİ VE
OLUŞTURMACILIK YAKLAŞIMININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILABİLİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Reyhan ŞİMŞEK

DANIŞMAN

Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	I
TABLolar LİSTESİ	V
ŞEKİLLER LİSTESİ	VIII
ÖNSÖZ	IX
ABSTRACT	X
ÖZET	XII
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	
KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE İNGİLİZCE	
1.1. Küreselleşme Sürecinde İngilizce'nin Yeri ve Önemi	5
İKİNCİ BÖLÜM	
YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	
2.1. ÜLKEMİZDE EĞİTİM ÖĞRETİM KURUMLARINDA KULLANILAN	
YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	13
2.1.1. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci	13
2.1.2. Yabancı Dil Öğretimi	14
2.1.3. Yabancı Dil Öğretimindeki Yaklaşımlar ve Yöntemler	16
2.1.4. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	17
2.1.5. Düzvarım Yöntemi	18
2.1.6. İşitsel-Dilsel Yöntem	20
2.1.7. Bilişsel Kodlama Yöntemi	22
2.1.8. İletişimci Yöntem	24
2.1.9. Seçmeceli Yöntem	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OLUŞTURMACILIK KAVRAMI

3.1. OLUŞTURMACILIK YAKLAŞIMI VE OLUŞTURMACI ETKİNLİKLER

3.1.1. Felsefî Olarak Oluşturmacılık	29
3.1.2. Kavram Olarak Oluşturmacılık	30
3.1.3. Oluşturmacılık Çeşitleri	34
3.1.3.1. Bilişsel Oluşturmacılık	34
3.1.3.2. Sosyal Oluşturmacılık	36
3.1.4. Eğitimde Oluşturmacılık Kuramı	37
3.1.4.1. Oluşturmacılık Kuramının İlkeleri	40
3.1.4.2. Oluşturmacılık Yaklaşımında Öğretmen ve Öğrencileri Özellikleri	40
3.1.4.3. Oluşturmacılık Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme Ortamının Özellikleri	41
3.1.4.4. Eğitimde Geleneksel ve Oluşturmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması	42
3.1.5. Oluşturmacılık Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Bugüne Kadar Yapılan Çalışmalar (Literatür Taraması)	45
3.1.6. Oluşturmacılık Yaklaşımının Temel Bilimlerde Uygulanması	49
3.1.6.1. Matematik Alanında Uygulama Örnekleri	49
3.1.6.2. Kimya Alanında Uygulama Örnekleri	51
3.1.6.3. Fizik Alanında Uygulama Örnekleri	52
3.1.6.4. Fen Dersinde Uygulama Örnekleri	53
3.1.7. Yabancı Dil Öğretiminde Oluşturmacılık Yaklaşımının Kullanılması ...	54
3.1.7.1. Oluşturmacı Yabancı Dil Tasarımı	55
3.1.7.2. Yabancı Dil Derslerinde Oluşturmacı Etkinlikler	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA PROBLEMİ VE YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı	57
4.2. Hipotez	57
4.3. Araştırmanın Türü ve Modeli	57
4.4. Sınırlılıklar	58
4.5. Yöntem	58
4.6. Evren ve Örneklem	61
4.7. Veri Toplama Araçları	61
4.8. Verilerin Çözümlemesi	61
4.8.1. Bağımsız t testi	61
4.8.2. Varyans Analizi (ANOVA).....	62
4.8.3. Ki-kare Testi	63
4.9. Varsayımlar	65

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

5.1. Bulgular ve Yorumlar	66
5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Kişisel Bilgiler	66
5.1.2. Öğrenci Başarı Notlarının Karşılaştırılması	79
5.1.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması	80
5.1.2.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması	88
5.1.2.3. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması	90
5.1.2.4. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması	92

5.1.2.5. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması.	95
5.1.2.6. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması	99
5.1.2.7. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması	103
5.1.3. Öğrenciler Arasında Sınıf içi Tutum ve Davranışlar Yönünden Farklılıkların İncelenmesi	106
5.1.3.1. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Sınıf içi Tutum ve Davranışlar Yönünden Farklılıkların İncelenmesi	106
5.1.3.2. Cinsiyetler Arasında Sınıf içi Tutum ve Davranışlar Yönünden Farklılıkların İncelenmesi	108

ALTINCI BÖLÜM

ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Özet	111
6.2. Sonuçlar	111
6.3. Öneriler	113
KAYNAKLAR	115
EKLER	122
EK 1- 5. ÜNİTE	122
EK 2- DERS İŞLENİŞ ETKİNLİKLERİ	130
EK 3- ÖĞRENCİLERE MEKTUP	135
EK 4- KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU	137
EK 5- DERS TUTUM ÖLÇEĞİ	138
EK 6- ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	139
EK 7- YAZILI SINAV ÖRNEĞİ	141
ÖZGEÇMİŞ	145

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Dünya’da En Çok Konuşulduğu Söylenen Dilleri Sadece Anadil Olarak Konuşan Kişilere Göre Sayısı	9
Tablo 2. Dünya’da En Çok Konuşulan İlk 5 Dil ve Konuşan Sayısı	10
Tablo 3. Öğrenme-Öğretme Kuramlarının Bakış Açılarının Karşılaştırılması	33
Tablo 4. Geleneksel ve Oluşturmacı Sınıfların Karşılaştırılması	44
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	67
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	68
Tablo 7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	69
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	70
Tablo 9. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	71
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	73
Tablo 11. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	74
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları	75
Tablo 13. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	76
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımları	77
Tablo 15. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı	78
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları	79
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Notlarının Dağılımı ...	81
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)	82
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ödev Notlarının Dağılımı ...	83
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)	85
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Dağılımı	86

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)	87
Tablo 23. Cinsiyete Göre Öğrenci Sınav Notlarının Karşılaştırılması	88
Tablo 24. Cinsiyete Göre Öğrenci Ödev Notlarının Karşılaştırılması	89
Tablo 25. Cinsiyete Göre Öğrenci Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması	89
Tablo 26. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Sınav Notlarının Karşılaştırılması	90
Tablo 27. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Ödev Notlarının Karşılaştırılması	91
Tablo 28. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması	92
Tablo 29. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Sınav Notlarının Karşılaştırılması	93
Tablo 30. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Ödev Notlarının Karşılaştırılması	94
Tablo 31. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması	94
Tablo 32. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Sınav Notlarının Karşılaştırılması	96
Tablo 33. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Ödev Notlarının Karşılaştırılması	97
Tablo 34. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması	98
Tablo 35. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Sınav Notlarının Karşılaştırılması	100
Tablo 36. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Ödev Notlarının Karşılaştırılması	101
Tablo 37. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması	102
Tablo 38. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğrenci Sınav Notlarının Karşılaştırılması	103

Tablo 39. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğrenci Ödev Notlarının Karşılaştırılması	104
Tablo 40. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğrenci Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması	105
Tablo 41. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öğrencinin Sınıf içi Tutum ve Davranışları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	107
Tablo 42. Cinsiyetlere Göre Öğrencinin Sınıf içi Tutum ve Davranışları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	67
Şekil 2. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	69
Şekil 3. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	72
Şekil 4. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	74
Şekil 5. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	76
Şekil 6. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı	78
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Notlarının Dağılımı	81
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ödev Notlarının Dağılımı	84
Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Dağılımı	86

ÖNSÖZ

Günümüzün küreselleşen dünyasında İngilizce'nin yeri ve önemi kuşkusuz tartışılmaz. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de İngilizce öğretimi için farklı öğretim yöntemleri denenmiş, fakat yıllarca İngilizce öğretiminde ve öğreniminde sıkıntılar yaşanmıştır. Günümüzde özellikle orta öğretimde okuyan yüz binlerce öğrenci ilköğretim 4. sınıftan itibaren İngilizce dersi görmelerine rağmen İngilizce konuşamadıkları, İngilizce kaynakları okuyamadıkları ve İngilizce yazamadıkları gözlemlenmektedir. Gerek eğitim sisteminin eksikliklerinden, gerekse İngilizce öğretim metotlarının yetersizliğinden kaynaklanan bu soruna farklı çözümler aranmaktadır.

Bu çalışmada, Avrupa'da özellikle fen ve matematik derslerinde kullanılan ülkemizde ise yeni yeni tanınan 'oluşturmacılık' yaklaşımı İngilizce öğretim sorununa bir alternatif olarak düşünülmüş ve bu tez çalışmasında da bu kavramın etkinliği ve kullanılabilirliği irdelenmiştir. Özetle bu çalışmada küreselleşme sürecinde İngilizce'nin yeri ve önemi, ülkemizde eğitim öğretim kurumlarında kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri, oluşturmacılık yaklaşımı ve oluşturmacı etkinlikler araştırılmış elde edilen bulguların ise, aktif, sorabilen, eleştiren, yeni bilgiler oluşturabilen ve bunları yaparken de kendini ifade etmekte zorlanmayan, İngilizce'nin günlük hayattaki önemini kavramış bireyler yetiştirmeyi kendine amaç edinen öğretmenlere yol gösterici olması plânlanmıştır.

Bu tez çalışması esnasında, danışmanlık görevini üstlenen değerli hocam Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU' na desteği ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

ABSTRACT

In the sphericalizing world, speaking a foreign language is an inevitable necessity as much as economical and cultural connections between nations are continuously growing. The rapid progress of communication technology is the major reason leading this connection. The economic and political relationships among the nations increase tremendously. This increase make inevitable to speak at least one foreign language.

The common conventional educational approach used in foreign language education make students passive and does not give chance student for active participation to the classes. The students in this condition stands for only as passive receivers and try to learn the data given to them and they are unable to interrogate where, how and for what reasons they use those data they learned. Lacking the awareness of aferomentioned reasons they easily forget the information and unable to use the data they learned as the time passes .In the last decades, the education experts become more aware that the conventional educational approaches are becoming more and more inefficient and less useful in modern educational systems. New approaches preparing education atmosphere where students can be active are rapidly emerging. The constructivist theory became a new educational approach and got a major importance among the whole world in the last 15-20 years. This educational approach used in social, science, chemistry and mathematics classes should be tested for its effectiveness and validity in English classes in our country.

The aim of this study is to determine the difference between the conventional educational approach and constructivist theory in respect to students success and their classroom attitude in while teaching the fifth unit of secondary schools ninth classes' teaching book, 'Tester'. The survey is carried out on the students studying 9K and 9L classes of Dudullu High School. In this experimental study there were a control and a testing group. There were 94 students total, 47 students in each control and testing groups. The survey lasted for three months. With this survey the constructivist theory

applied on testing group were found to be more efficient and valid in respect to student motivation and comprehension in the classes.

Key words:, constructivism, constructivist teaching method, foreign language teaching strategies

ÖZET

Günümüzde yabancı dil bilmenin ve buna yönelik yabancı dil öğretiminin artık bir zorunluluk olduğu bilinmektedir. Küreselleşen dünyada insanlar birbirleriyle her zamankinden daha fazla ekonomik ve kültürel ilişkilerde bulunmaktadır. Haberleşme teknolojisindeki hızlı gelişmeler, bu ilişkilerin artışıdaki temel neden olarak görülmektedir. ülkelerarasındaki ekonomik ve siyasal ilişkiler her geçen gün artmaktadır. Meydana gelen bu artış en azından bir yabancı dil bilmeyi zorunlu kılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan geleneksel öğretim yaklaşımı, öğrenciyi edilgen kılmakta ve derse aktif katılıma olanak sağlamamaktadır. Pasif alıcı durumundaki öğrenci sadece kendisine verileni öğrenmeye çalışmakta, öğrendiği bilginin nerede nasıl ve ne amaçla kullanılacağını sorgulamakta ve bir süre sonra öğrenilen bilgi kaybolmaktadır. Tüm dünyada eğitim uzmanları hızla geleneksel öğretim yaklaşımından uzaklaşma ve öğrencinin aktif olabileceği öğrenme ortamları hazırlayarak bu doğrultuda yeni öğretim yaklaşımları geliştirmektedirler. Oluşturmacılık yaklaşımı da son 15-20 yılda tüm dünya da büyük önem kazanmış bir öğretim yaklaşımı olmuştur. Sosyal bilgilerden fen bilgisine, fizik, kimya ve matematik derslerinde de kullanılan bu öğretim yaklaşımının ülkemizde İngilizce derslerinde de etkin olarak kullanılabilirliği incelenmek istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Ortaöğretim 9. sınıf ders kitabı olan TESTER kitabının 5. ünitesinin işlenmesinde, öğrenci başarısı ve sınıf içi tutum ve davranışlar yönünden oluşturmacılık yaklaşımı ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Araştırma Dudullu Lisesi 9K ve 9L’de okuyan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Bu deneysel çalışmada, bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 47’şer öğrenci olmak üzere toplam 94 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma üç hafta sürmüştür. Deney grubunda oluşturmacılık temelli ders yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntem izlenmiştir. Araştırma ile konuyu kavrama ve derse katılım ile ders başarısı yönünden

deney grubuna uygulanan oluşturmacılık yaklaşımına dayalı öğretim yaklaşımının daha etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: oluşturmacılık, oluşturmacı öğretim, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, yabancı dil öğretimi stratejileri

1. GİRİŞ

Küreselleşme süreci ile birlikte, İngilizce Dünya’da ve Türkiye’de giderek artan bir öneme sahip hale gelmiştir. Dünya’nın pek çok ülkesinde olduğu gibi bizim ülkemizde de İngilizce öğretmek ticarî bir iş haline gelmiştir. Pek çok İngilizce kursu açılmış, kurslarda farklı öğretim yöntemleri denenmiş, öğrenciler yurt dışlarındaki kurs ya da okullara yönlendirilmiştir. Örgün eğitim kurumlarında İngilizce öğrenmeye başlama yaşı ilköğretim 4. sınıfa indirilmiş, özel öğretim kurumlarında İngilizce ders saatleri arttırılmış ve yabancı öğretmenler derslere girmeye başlamıştır. Tüm bu çabaların bir tek amacı vardır: İngilizce öğretebilmek. Yıllarca öğrencilerin İngilizce derslerinde hiçbir bilgi öğrenmemekten yakındıkları, İngilizce konuşamadıkları ve İngilizce bir metni rahatlıkla okuyamadıklarından şikayet ettikleri bilinen gerçeklerdir. Bu tez çalışması, öğrencilerin İngilizce öğrenememe sorunun çözümünde, ülkemizde yeni yeni telaffuz edilmeye başlanan “oluşturmacılık” yaklaşımının ne derece etkili olabileceğini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Pek çok araştırmacı tarafından İngilizcenin küresel bir dil olduğu söyleminin sıkça telaffuz edildiği ve İngilizce bilmenin önemin her geçen gün attığı günümüz koşullarında, hazırlamakta olduğum tez çalışmasında aşağıdaki sorulara cevap aranacak ve elde edilen araştırma sonuçlarına göre bu soruların cevaplarına yer verilecektir.

- Oluşturmacılık yaklaşımı nedir?
- Oluşturmacılık yaklaşımının bir öğretim yöntemi olarak kullanılması halinde, bu güne kadar hangi alanlarda başarılı sonuçlar verdiği ortaya konmuştur.
- İngilizce öğretiminde oluşturmacılık yaklaşımının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için neler gereklidir?
- Oluşturmacılık yaklaşımı, ülkemizdeki eğitim koşullarında verimli olarak uygulanabilir mi?
- Oluşturmacılık yaklaşımının İngilizce öğretiminde kullanılabilirliğini test etmek amacıyla bir ay süre ile İngilizce derslerinin bu yaklaşım ile işlenmesi sonucunda, gerek kuramın uygulanmasında gerekse öğrencilerin bu yaklaşıma adapte olmaları noktasında ne gibi zorluklar yaşanmaktadır? Bu yaklaşımın

İngilizce öğretiminde kullanılması yıllardır İngilizce öğrenme güçlüğü yaşayan ülkemiz eğitim sistemine yarar sağlayabilecek midir?

- Bu yaklaşıma göre eğitim öğretim kitaplarının, müfredatın, eğitim araç ve gereçlerinin değiştirilmesi gerekmekte midir?
- Bu yaklaşımın başarı ile uygulanmasında sınıf mevcudu önemli bir etken midir?

İletişim’de en önemli kurallardan biri, verici tarafından gönderilen mesaj’ın en az gürültü ile alıcıya ulaşmasıdır. Gürültünün minimize edilmesinde ortak bilgi, beceri, ve anlayış faktörlerinin yanı sıra ortak dil kullanımının önemi de büyüktür. Bu bilinçle, gerek küreselleşme sürecinin etkisinde olan, gerekse Avrupa Birliği müzakerelerini her alanda tamamlayarak Avrupa Birliği’ne tam üye olmak isteyen ülkemiz için İngilizce’nin önemi çok daha net olarak görülmektedir.

Bugüne kadar ülkemizde kullanılan klâsik öğretim teknikleri ile yıllardır İngilizce öğrenme ve öğretmede ciddi sorunlar yaşandığı bilinen bir gerçektir. Bu tez çalışmasında, dünya’da gerek İngilizce öğretiminde, gerekse diğer derslerin öğretiminde yoğun olarak kullanılan “Oluşturmacılık Yaklaşımı”nın ülkemizde İngilizce öğretiminde kullanılmasının yarar sağlayıp sağlamayacağı araştırılacaktır. Bu amaca ulaşmak için oluşturmacılık yaklaşımının “gerek” ve “yeter” koşullarının neler olduğu belirlenerek, bu koşulların İngilizce öğretimi için örgün eğitim kurumlarında nasıl uygulanabileceği konusunda görüşler ortaya konacaktır. Ayrıca, şu an Dudullu Lisesi 9. sınıfta okuyan öğrencilere İngilizce ders kitaplarındaki bir ünite “Oluşturmacılık Yaklaşımı” ile işlenecek ve öğrencilerin anlama, hatırlama becerileri test edilecektir.

Bu çalışmanın literatüre sağlayacağı en önemli katkı, ülkemizde farklı derslerin işlenişinde uygulanan “oluşturmacılık yaklaşımının” İngilizce öğretiminde yararlı olup olamayacağı yolunda, hem teorik, hem de öğrenci görüşlerine dayalı bir inceleme yapmak olacaktır. Oluşturmacılık yaklaşımının başarılı bir şekilde İngilizce derslerinde uygulanması için okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin sağlaması gereken koşulların neler olduğu ortaya konacaktır. Oluşturmacılık

kuramının İngilizce dışında hangi derslerin öğretiminde kullanıldığı ve ne gibi yararlar görüldüğü de çalışmanın literatür taraması bölümünde ele alınacaktır.

Çalışmada, İngilizce öğretiminde oluşturmacı yaklaşımının kullanılabilirliğini ve etkinliğini test etmek için, şu anda Ümraniye’de görev yaptığım Dudullu 75. Yıl Cumhuriyet Lisesi’ndeki 2 ayrı sınıf (9K ve 9L) denek sınıflar olarak ele alınmıştır. Bugüne kadar 9K ve 9L sınıflarına aynı ders kitabı geleneksel yöntem kullanılarak tarafımdan işlenmiştir. Yöntemin etkinliğini test etmek amacıyla 9K sınıfında “Orient Express” yayınevinin TESTER adlı kitabının 5. ünitesi oluşturmacı yaklaşımıyla, 9L sınıfında ise aynı kitabın aynı ünitesi bugüne kadar kullanmış olduğum geleneksel yöntemle işlenecektir.

Her iki sınıfta da belirtilen ünite tamamlandığında öğrencilere aynı soruların yer aldığı bir başarı testi uygulanacak ve başarıları değerlendirilecektir. Yanı sıra ünitenin işlenmesi sırasında her iki sınıftaki öğrencilerin ders içerisindeki etkinliği, katılımı ölçmek amacıyla her öğrenci için tarafımdan çeşitli gözlem formları doldurulacaktır. Elde edilen tüm bulgular birlikte analitik olarak değerlendirilerek İngilizce Öğretiminde “Oluşturmacı Yaklaşımın” kullanılabilirliği ve etkinliği ortaya konacaktır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine, anne ve babalarının mesleklerine göre de öğrenci başarıları karşılaştırılacaktır.

Çalışmanın amacı, önemi ve kullanılacak yöntemin aktarıldığı giriş bölümünün ardından, birinci bölümde, küreselleşme sürecinde İngilizcenin ortak dil olma yolunda kat ettiği mesafe ve geçmişten bu güne geldiği nokta anlatılacaktır. İkinci bölümde, bugüne kadar ülkemizde İngilizce öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri hakkında genel bilgiler verilecektir. Üçüncü bölümde, tez çalışmasının temel konusunu oluşturan Oluşturmacı Kuramı hakkında bilgi verildikten sonra, literatür taraması sonucu elde ettiğimiz ve bu güne kadar oluşturmacı kuramı ile ilgi olarak yapılan çalışmalara yer verilecektir. Ayrıca oluşturmacı kuramının İngilizce öğretimi dışında hangi derslerin öğretiminde kullanıldığı ve elde edilen sonuçlarda bu bölümde anlatılacaktır. Dördüncü bölümde oluşturmacı kuramı ile

İngilizce dersinin işlenmesi sonucunda öğrencilerin derse ilgilerinde ve ders başarılarında farklılık olup olmadığını ölçmek için Dudullu Lisesindeki iki sınıfın öğrencileri üzerinde yapılan araştırma problemi ve yöntemine yer verilecektir. Beşinci bölümde hazırlanan tez çalışmasının sonucunda araştırmaya dayalı olarak elde edilen bulgular, altıncı bölümde ise oluşturmıcılık yaklaşımının ülkemizde İngilizce öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesine yönelik sonuçlarda ve çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE İNGİLİZCE

1.1. Küreselleşme sürecinde İngilizce'nin Yeri ve Önemi

Küreselleşme, son yıllarda üzerinde en çok tartışılan, çok farklı anlam ve değerler yüklenen, çok farklı tanımlamalara ve nitelemelere konu olan kavramların başında yer almaktadır. Kısaca, "dünyanın tek bir mekan olarak algılanabilecek ölçüde sıkışıp küçülmesi anlamına gelen bir süreci" tanımlayan küreselleşme, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel değerlerin ve bu değerler çerçevesinde oluşmuş birikimlerin ulusal sınırlar dışına taşarak dünya geneline yayılması olarak değerlendirilmektedir.

Tanımların birçoğunda ekonomik boyut öne çıkarılmakta ve küreselleşme, ekonomik faaliyetlerin dünya çapında birbirine bağlanması, bağımlı hale gelmesi olarak algılanmaktadır. Ancak küreselleşmenin 3 temel boyutu vardır. Bunlar siyasal boyut, ekonomik boyut ve sosyal-kültürel boyuttur (Köse, 2003).

Bu sebeple bilim adamları farklı küreselleşme tanımları yapmaktadır. Bazı bilim adamları küreselleşmenin ekonomik boyutunu, bazıları kültürel boyutunu, bazıları da politik boyutunu ele alarak çeşitli tanımlar vermektedir. Sadece 1998 yılında küreselleşme konusu üzerine 2822 akademik çalışma yapılmış ve 589 kitap basılmıştır. Bu çalışmaların tamamında küreselleşme kavramının tanımı yapılmıştır. Ancak, henüz küreselleşme kavramı ile ilgili kesin bir tanıma ulaşılamamıştır. Genel olarak altı çizilen nokta, tüm insanlığın tek bir birliktelik içinde olduğudur (Köse, 2003).

İster ekonomik, ister kültürel boyutuyla ele alınsın, küreselleşme beraberinde milletler arası, kültürler arası ırklar arası kaynaşmanın nasıl sağlanacağı sorusunu da gündeme getirmiştir. Kaynaşmayı sağlayacak ya da kaynaşmayı hızlandıracak bir katalizöre ihtiyaç duyulmuştur. İnternet dilinin, uluslararası yazışma dilinin İngilizce oluşu, bu katalizörün ne olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Üstlendiği bu görev sonucu İngilizce, kimi çevrelerce 'küresel dil' olarak nitelendirilmektedir.

David Crystal (1997)'a göre herhangi bir dilin küreselleşmesi o dili konuşanların sayısı ile orantılı değildir. Bir dilin dünya dili haline gelmesinin başlıca üç sebebi vardır: Birincisi ve en önemlisi, politik sebeplerdir. Diğer ikisi ise, sırasıyla, askeri güç ve ekonomik güçtür. İngilizce'nin dünya dili olması da bu üç etkenle açıklanabilir. İngilizce uzun zamandır doğru yerde ve doğru zamanda sahneye çıkmıştır.

İngilizce'nin gelişiminin temellerine bakıldığında iki önemli noktaya karşılaşılmaktadır. Bunlar; siyasal gelişmeler ve bilgiye ulaşımıdır. Siyasal gelişmelerin 19.yy.da iyice belirginleştiği dikkate alınır, bu yüzyılda birçok kişiye "Niçin Dünya Dili Olarak İngilizce?" sorusu sorulsaydı, büyük bir çoğunluğu Britanya imparatorluğunun büyümesini gerekçe gösterirlerdi.

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'ndan sonra gücünü yitiren Britanya İmparatorluğunun görevini devralacak olan ABD'nin dilinin de İngilizce olması bu dilin kullanımını ve yayılımını hızlandırmıştır (Crystal, 1997).

İngilizce'nin kullanımını artıran diğer bir tarihsel süreç ise *Endüstri Devrimi'dir*. 19 yy. başlarında Britanya, endüstri ve ticaret alanlarında dünyanın en önde gelen ülkesi konumundaydı. 1700 yılında 5 milyon civarında olan Britanya nüfusu, 1800'de ikiyeye katlanır ve bu yüzyıl boyunca hiçbir ülke Britanya'nın ekonomik büyümesiyle boy ölçüşemez. Endüstri Devrimi'nin birçok icadı İngiliz kökenlidir ve 1800 yılında tekstil ve madencilik alanlarında dünya lideri olan İngiliz firmaları dış dünyaya açılırlar. Bu da Britanya'ya *'dünyanın atölyesi'* (Workshop of the Word) unvanını getirir. Bu başarıların dilbilimsel sonuçları kendini çok geçmeden gösterir. Teknolojik ve bilimsel yeni gelişmelerle birlikte yeni terimler doğar ve İngilizce'ye binlerce yeni kelime katılır. Fakat bundan da önemlisi bu gelişmeler diğer ülkelere de ulaşır ve bunları takip etmek isteyen yabancıların İngilizce öğrenmesi gibi bir zorunluluk doğar. İngiltere'deki bu gelişmeler, kıtadaki birçok bilim adamının İngiltere'ye gelmesine ve çalışmalarını burada sürdürmesine de yol açar. Yüzyılın sonuna doğru İngiltere'deki gelişmeler Amerika'ya da sıçrar ve II. Dünya Savaşı sonrası yıpranan İngiltere'nin yerini 20.yy.da Amerika doldurur. Böylece İngilizce bilgiye ulaşmanın vazgeçilmez dili olma özelliğini sürdürebilmiştir (Oral, 2003).

İngilizce, bu tarihsel gelişmelerin sonucunda uluslararası ilişkiler, medya, reklamcılık, radyo yayınları, filmler, pop müzik, eğitim, uluslararası taşımacılık, uluslararası güvenlik ve iletişim yoluyla yayılır. Uluslararası ilişkilerde İngilizce kullanılır, çünkü bir "lingua franca" yani "iletişim dili" gereklidir. NATO, UNESCO, ve UN gibi uluslararası kurumların varlığı bir iletişim dilini gerektirir. Bilimsel, sanatsal ya da politik toplantılarda dünyanın her yerinden gelen katılımcıların ortak bir dil varlığının pratikliğine ihtiyaçları vardır. Son yıllarda özellikle Avrupa'da İngilizce yanında diğer diller de iletişim dili olarak kullanılmaya çalışılsa da İngilizce'nin tüm dünyada bir iletişim dili olduğu gerçeği yadsınmaz (Oral, 2003).

Günümüzde, internet sayesinde dünyanın dört bir yanına ulaşabilmektedir. İnternetteki kaynakların %90'ından fazlası İngilizcedir. İngilizce olmayan sitelere girildiğinde 'bu yazının İngilizce'si de mevcuttur' alt bilgisiyle karşılaşılmaktadır. Edebiyat ve bilim alanlarında da durum farklı değildir. Nerdeyse tüm eserler İngilizce yazılmakta ya da İngilizce bir nüshaları bulunmaktadır (İlhan, 2006).

İngilizce'nin kullanım alanlarının hızla yayılımında medya kültürel bir etken olarak önemli bir rol üstlenmiştir. İngilizce, yaklaşık 400 yıldır basında kullanılmaktadır. 17.yy'ın ilk yıllarında Avrupalı devletler gazeteler çıkarmaya başlamışlardır ve bu alanda da İngiltere başı çekmektedir. İngilizce'ye basında verilen değer yeni teknolojik haber alma gelişmeleriyle artmıştır; örneğin Reuters 1851 yılında Londra'da bir uluslararası haber alma ajansı kurmuştur. Medyada İngilizce kullanımı sadece basınla sınırlı değildir. 19.yy. sonlarında ABD'de gelişen reklamcılık ve radyo yayıncılığı diğer etkenlerdendir. Radyo dalgaları sayesinde İngilizce dünyanın dört bir yanına yayılmış ve bölgesel yayıncılığa çok az olanak tanımıştır (İlhan, 2006).

Sinema da görsel medyanın diğer bir alanıdır. 19. yy.da Avrupa ve Amerika'da gelişmeye başlayan sinema teknolojisi I. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'ya kaymış, 1915 yılında Hollywood film endüstrisinin kurulması diğer devletlere ve dillere sinema alanında tüm yolları tıkamıştır.1996 BFI Televizyon ve Film Elkitabı'na göre dünya film endüstrisinin %80'i İngilizce'dir. Oscar törenleri her zaman İngilizce olduğu gibi Avrupa'da yapılan Cannes Film

Festivali'nde verilen ödüllerin yarısından fazlası İngilizce filmlere verilmektedir (Bulut, 2003).

Sinemayla birlikte evlerimize giren bir diğer İngilizce öge de pop müziktir. Teknolojik gelişmelerin çoğu Amerika'da olduğundan bu teknolojiyle oluşan müzik de İngilizce'dir. Radyo programları ve en son teknolojiyle yapılan video kliplerle evlerimize giren müziğin, yaşam felsefesinin, giyiminin, dilinin hayatımızda yer etmesi kaçınılmazdır (Crystal, 1997).

Uluslararası ulaşım ve güvenlikte kullanılan kısaltmalar yine İngilizce kökenlidir. Bilimsel araştırmalar çoğunlukla bu dilde yapıldığından ya da bu dile çevrildiğinden eğitimde de bilgiye erişmek amacıyla kullanılan dil İngilizce'dir. Ayrıca bilginin en kolay erişildiği ve iletişimin en yaygın olarak kullanıldığı internette ortak dil yine İngilizce kabul edilmektedir.

The Economist dergisine göre (1996), İngilizce dünyada standart dil olmaya devam etmektedir. 40 yıldan daha fazla bir süreden beri İngilizce'nin evrensel yayılması dikkate değerdir. Dünyada 1.4 milyar kişi İngilizce'yi resmî dil olarak kullanmaktadır. Dünyanın 1/5'i İngilizce konuşmaktadır. İngilizce'nin yaygınlaşmasında üç faktörün etkili olduğu söylenebilir:

1. İngilizce'nin bilim, teknoloji ve ticarete kullanılması,
2. diğer dillerden kelimeler alarak zenginleşmesi,
3. değişik İngilizce diyalektlerinin kabul edilmesi.

II. Dünya savaşından sonra İngilizce bilimde Almanca'nın yerini almıştır. Bu dili ana dil olarak kullanan ülkelerin bilim ve teknolojide öncülük etmesi İngilizce'nin önce Avrupa'da, daha sonra da dünyada yaygınlaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

İngilizce bir çok dil gibi fonetik bir alfabe ve temel bir söz dizimi kullanır. Fakat en önemlisi %80'i diğer dillerden gelen geniş bir kelime dağarcığına sahip olmasıdır.

Avrupa'daki her dilden kelimeler almıştır. Dilin bu özelliği de İngilizcenin önemini arttırmaktadır. Sonuç olarak, standart İngilizce olması için otoriter bir zorlama olmadığı için Amerikan, Britanya, Kanada, Hindu ve Avustralya İngilizcesi gibi diyalektler gelişmiştir. Standart bir telaffuz yoktur. Fakat gramer kuralları ve bazı kelimelerin kullanımı değişmez. Bundan dolayı, bu dili konuşan her ülke kendi kültürünün özelliklerini bu dile enjekte edebilir.

Dünyada en çok konuşulduğu söylenen diller, sadece bu dilleri anadili olarak konuşanlar göz önünde bulundurulursa, Tablo 1'deki durum ile karşılaşılmaktadır (Bulut, 2003).

Tablo 1. Dünyada En Çok Konuşulduğu Söylenen Dillerin Sadece Anadili Olarak Konuşan Kişilere Göre Karşılaştırılması

DİLLER	Anadil olarak konuşanların sayısı
Mandarin Çincesi (Beijing-temelli standart)	726 milyon
İngilizce	427 milyon
İspanyolca	266 milyon
Hintçe ve Urduca	223 milyon
Arapça	181 milyon
Rusça	158 milyon
Fransızca	116 milyon

(Bulut, 2003)

Tablo 1'den de görülebileceği gibi tüm diller, bu dilleri anadili olarak konuşanlar göz önünde bulundurulduğunda ilk sırayı Çince almaktadır. Bu Tablo'da dikkat çeken konu, İngilizce'yi anadili olarak konuşan kişilerin sayısının neredeyse Çince konuşanların sayısının yarısı kadar oluşudur. Bu dilleri anadili olarak konuşanların yanı

sıra, ikinci dil olarak konuşanlar ve yabancı dil olarak konuşanlar da göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan sonuç Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dünya’da En Çok Konuşulan İlk 5 Dil ve Konuşan Sayısı

DİLLER	Konuşan kişi sayısı
İngilizce	1.5 milyar
Mandarin Çincesi ve diğer Çin dilleri	1.071 milyar
İspanyolca	350 milyon
Hintçe (Urduca ile birlikte)	350 milyon
Rusça	290 milyon

(Bulut, 2003)

Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte değerlendirildiğinde, İngilizceyi bu denli yaygın hale getiren gurubun bu dili ikinci ve yabancı dil olarak öğrenen ve kullanan kişiler olduğu göze çarpmaktadır.

İnsanlık tarihi incelenince değişik dönemlerde, değişik devletlerin diğer devletler üzerinde baskın ve etkin oluşları dikkat çekmektedir. Devletler için de insanlarda olduğu gibi doğma, gelişme, etkin olma ve tekrar gücünü yitirme, hatta bazıları için bütünüyle yok olma söz konusu olmuştur. Bütün bu seyir, bir sebep-sonuç ilişkisi içerisinde gitmiştir. Benzer bir hayat seyri, diller için de söz konusudur. Örneğin, bir dönem dünya genelinde Fransızca ağırlığını hissettirirken, yukarıda verilen tablolar ve değerler ışığında açıkça görüldüğü gibi son yüzyılımız ve günümüz itibariyle de İngilizce saltanatının zirvesindedir (Oral, 2003).

Karşılaşılan bu tablo, İngilizcenin bu dikey ve ivmeli yükselişinin nedenlerinin neler olduğu sorusunu akla getirmektedir. David Crystal ’a göre bu sorunun cevabı iki neden ile açıklanabilir.

1. İngiliz sömürgesi gücünün yaygınlaşması,

2. Birleşik Devletlerin yirminci yüzyılın önde gelen ekonomik gücü olması.

David Crystal'ın sıraladığı bu iki nedene ilave olarak İngilizcenin böylesine yaygınlaşmasındaki bir neden de, dilin çok etkin ve kitle iletişiminde uygun bir dil oluşudur. İngilizcenin basit gramer yapısı ve dil bilgisi, daha kısa, somut ve kesin ifadelerin kullanımını olası kılmakta, dolayısıyla da şarkı sözü, reklam sloganları, manşetler ve konuşma içindeki metinlerin yazımında ve de film ve televizyon diyaloglarının üretiminde kolaylık sağlamaktadır.

Günümüzde yabancı dil öğrenmenin önemi artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Toplumda bu yönde oluşan talepte de bir yaygınlaşma görülmektedir. Ancak, yabancı dil öğretiminin mevcut haliyle, kendisinden bekleneni verdiğini söylemek mümkün değildir. Bu bakımdan, yabancı dil öğretimi, üzerinde tartışılan ve yeni arayışlara yönlendiren bir konu olarak Türkiye'nin gündemindedir. Bu bağlamda, İngilizcenin son dönemlerde artan kullanımı ve önemine paralel olarak, ilk ve ortaöğretim okullarında okutulan yabancı diller içerisinde İngilizce birinci sırayı almaktadır. Bu sebeple sürekli olarak MEB tarafından İngilizce öğretimi ile ilgili yeni düzenlemeler/politikalar gerçekleştirilmektedir. Bu düzenlemelerin temelini, sekiz yıllık eğitime geçiş reformu oluşturmaktadır. Yanı sıra, ilköğretimde İngilizce öğretimine 4. sınıftan başlanması kararı alınmış ve şu an okullarda devam etmektedir (Orhan, 2001).

Ortaöğretim de yabancı dilin amaca ulaşılacak düzeyde öğretilmemesi karşısında, sistemin düzeltilmesi ya da yeni bir sisteme geçilmesi yerine Anadolu Lisesi adıyla, yabancı dille öğretim yapılan özel statülü okulların açılması yoluna gidilmiştir. Bu okulların rağbet görmesi üzerine, öğretim kadrosunda bulunması gereken özellikler dikkate alınmadan sayıları birden arttırılmıştır ve bu defa da yetmişmiş İngilizce öğretmen açığı gündeme gelmiştir. Bunun sonucu olarak da, Anadolu liselerinde yabancı dille öğretime son verilmiş, tekrar anadilde öğretime geçilme kararı alınmıştır (Oral, 2003).

Sonuç olarak, özetlemek gerekirse, ülkemizde yabancı dil öğretimi ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarına verilmiştir. Ancak dil öğretiminde istenen başarıya ulaşamadığı da bir gerçektir. Açıkça görülebilen bu başarısızlık öğretim sistemlerinde sık sık değişiklikler yapılarak giderilmeye çalışılmaktadır. Ancak, bu değişiklikler yapılırken toplumun istek, görüş ve ihtiyaçları göz önüne alınmamaktadır. Toplumsal beklentilerin iyi bilinmesi İngilizce öğretiminin yeniden düzenlenmesi açısından önemlidir (Oral, 2003).

Çalışmanın 2. bölümünde bugüne kadar dünyada ve ülkemizde uygulanan yabancı dil öğretim yöntemleri üzerinde durulacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

2.1. ÜLKEMİZDE EĞİTİM ÖĞRETİM KURUMLARINDA KULLANILAN

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

2.1.1. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci

Yabancı dil öğretiminin temel hedefi, tüm öğrencilerin kendilerinin ve toplumun gereksinimlerini karşılayacak düzeyde çağdaş dünya ile iletişim kurabilmelerinin sağlanmasıdır. Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yabancı dil dersi zorunlu ortak derslerden biridir. Her öğrenciyi düzeyine uygun şekilde yabancı bir dili kullanabilir duruma getirmek, yabancı dil öğretimindeki amaçtır (Orhan, 2001).

Türkiye'de yabancı dil programlarına yönelik çalışmalar Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği doğrultusunda 1968 yılında başlamıştır. 1972 yılında 'Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi' kurulmuştur. Bu tarih itibariyle orta dereceli okullara yönelik yabancı dil öğretimi geliştirme çalışmalarına başlanmıştır, ilk olarak pilot uygulamalar yapılmış, 1974 - 1975 öğretim yılından itibaren yürürlükteki programlar kademeli olarak kaldırılıp bu uygulamaların ışığında hazırlanan yabancı dil eğitim programları uygulamaya konulmuştur (İğrek, 2001).

1980'lerde yabancı dil programlarını geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır. 1985 yılında 18868 numaralı Resmî Gazete'de yayınlanan "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi" yönetmeliği hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi belli esaslara bağlanmıştır. 1988-1989 öğretim yılında orta okullarda "Basamaklı Kur Sistemi"ne geçilerek yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Bu sisteme göre, yabancı dil dersi orta okul birinci sınıfta zorunludur, ancak daha sonraki sınıflarda isteğe bağlıdır ve bu dersten alınacak not sınıf geçmeyi etkilemeyecektir. Bu sistem 1989-1990 öğretim yılında kaldırılır ve yabancı dil tekrar zorunlu ders olur (Demirel, 2003).

Bugün yabancı dil eğitimi örgün eğitim kurumlarında zorunludur. Bu zorunluluk, 18 Ağustos 1997'de 8 yıllık eğitimin yürürlüğe konmasına kadar orta I. sınıfta başlamakta, lise

III. sınıfa kadar devam etmekteydi. 18 Ağustos 1997'de 8 yıllık eğitimin yürürlüğe konmasının ardından Talim Terbiye Kurulu'nun 17 Eylül 1997 tarihinde 2481 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan 144 sayılı kararıyla "İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf Yabancı Dil Öğretim Programının 1997-1998 Öğretim Yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmasının kabulü kararlaştırılmıştır" (Orhan, 2001).

1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim 16.08.1997 günlü 23084 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 4036 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun" ile 24.3.1988 Tarihli ve "3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve işlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun"la yasalaşmıştır. Böylelikle yabancı dille öğretim yapan resmi ve özel okullardaki ortaokuldan önceki hazırlık sınıfı kaldırılmıştır. İlköğretim okullarının dördüncü sınıfında haftada en az iki saatle başlayan İngilizce dil öğretimi programı, lise üçüncü sınıfa kadar sürmektedir. Ortaokulun önündeki bir yıllık yabancı dil hazırlık programının kaldırılmasıyla, bu okulların giriş sınavları, ilköğretimin tamamlanmasının ardından yapılar hale gelmiş ve hazırlık sınıfı da lisenin önüne eklenmiştir. Böylelikle ilköğretim boyunca daha önceleri resmi ve özel okullardaki ortaokulun öncesinde yer alan hazırlık programında bir yılda verilen yabancı dil dersinin beş yıla yayılarak öğretilmesi amaçlanmıştır (Orhan, 2001).

2.1.2. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil ders programı, herhangi bir dersin öğretimi için olan programdan bazı yönleriyle farklıdır. Yabancı dil dersinin öğretimi için değişik yöntemlere, yaklaşımlara, etkinliklere ve materyale gereksinim vardır. Özellikle, yeni bir dille ilk kez karşılaşan küçük çocuklarda, eğitim-öğretim etkinliğinin plânlanması ve düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Anadilin doğal olarak edinilmesinin tersine, yabancı dil öğrenimi için plânlı ve programlı bir eğitim gereklidir. Anadilini sosyal etkileşimlerle doğal yoldan edinmiş bireylerde, zaten var olan dille ilgili bilgiler, yeni bir dilin öğrenilmeye başlamasıyla analiz ve sentez

edilir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimi, karmaşık ve uzun bir süreçtir ve bu süreçte önemli bazı unsurlar vardır. Öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde bunların yol gösterici olması gerekir. Hiç kuşkusuz başka derslerin ve konuların öğretiminde de benzer unsurlar mevcuttur. Ancak dil öğretimi, diğer derslerden ve konulardan farklı olarak yeni bir beceri edinmeyi gerektirdiğinden diğer derslerde göz ardı edilebilecek unsurlar, dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Örneğin, matematik dersinde, öğrenci, dört işlemi öğrenirken ya da fen bilgisi dersinde bir konuyu anlamaya çalışırken de zorlu bir süreçten geçmektedir. Ancak bunları yaparken en azından kendi anadiliyle karşı karşıyadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin kendine özgü ilkeleri vardır (Büyükduman, 2001).

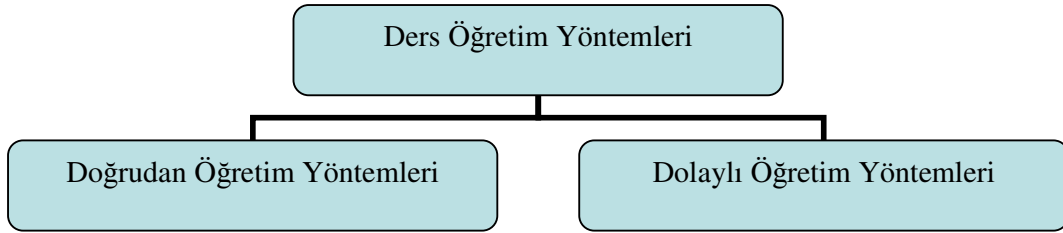
Yabancı dil öğretiminde temel alınması gereken belli başlı unsurlar beş başlık altında toplanabilir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

1. ders kavramı,
2. dersin görevi,
3. dersin içeriği,
4. dersin organizasyon biçimleri, yöntemleri, süreçleri, araçları,
5. dersin değerlendirilmesi.

Yabancı dil öğretiminin başarısı bu 5 ana temanın bir araya gelmesiyle sağlanabilir. *Ders kavramı*, İngilizce dersinin eğitim programındaki yerini, *Dersin görevi*, İngilizce dersinin amaçlarını, *Dersin içeriği*, İngilizce dersinin içeriğini; hikaye, rapor, açıklama, aydınlatma şeklinde sunuluşunu, *Dersin organizasyon biçimleri, yöntemleri, süreçleri, araçları*, İngilizce dersinin öğretim yöntemleri, araç ve gereçlerini, ders işleniş sırasında kullanılan görsel ve işitsel araç gereçleri kapsar. *Dersin değerlendirilmesi* ise İngilizce dersinin değerlendirme sürecini dersin içerdiği hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirilememesi açısından sözlü, yazılı, proje hazırlama gibi ölçüm araçlarıyla değerlendirilmesidir (Hesapçioğlu, 1998).

2.1.3. Yabancı Dil Öğretimindeki Yaklaşımlar ve Yöntemler

Öğretim etkinliklerinde birçok öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemler gruplandırılmaktadır. Bu gruplanmada içeriğin kim tarafından hazırlanıp sunulduğuna bakılmaktadır. İçerik öğretmen tarafından hazırlanıp sunuluyorsa “doğrudan öğretim yöntemleri”, içerik öğrenci tarafından hazırlanıp sunuluyorsa “dolaylı öğretim yöntemleri” söz konusudur. Aşağıdaki şekilde bu görülmektedir.



Kaynak: (Hesapçıoğlu, 1998).

Bu yöntemlere ek olarak İngilizce öğretiminde bu bölümde anlatılacak olan özellikle 6 yöntem kullanılmaktadır. Bunun yanında yabancı dil öğretiminde belli başlı üç temel felsefi yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan en geleneksel olanı *yapısal yaklaşımdır*. Buna göre, "dilde öğrenilmesi gereken bazı dilbilgisi, sesbilim ve sözcük türetme kuralları vardır ve yabancı dil öğretimi, bu kuralların yapısal biçimde ilişkilendirilmesiyle sağlanır" (Büyükduman, 2001).

İkinci yaklaşım, yabancı dille iletişimi ön plâna çıkaran, *fonksiyonel yaklaşımdır*. Yapısal yaklaşımda öğretilmesi öngörülen dilbilgisi kurallarındansa, yabancı dille iletişimi sağlayacak yapılar, kavramlar ve konuların öğretilmesi gerektiğini savunur (Büyükduman, 2001). Bu yaklaşım, yabancı dilin dilbilgisi kuralları ve yapılarının yerine, anlam bilgisi ve iletişim boyutunu vurgular. Bu yüzden de anlam, dilbilgisi kurallarından daha önemlidir.

Üçüncü yaklaşım, *etkileşimci yaklaşımdır*. Bu yaklaşım, dili, sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin gerçekleşmesi için bir araç olarak görür. Buna göre, yabancı dil, insanlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlayan, sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi için gerekli bir araçtır.

Bu yaklaşımlar, yabancı dil öğretim programı için kuramsal bir çerçeve hazırlarlar. Ancak tek başlarına bir anlam taşımazlar. Bir öğretim yöntemiyle anlam kazanırlar. Son yıllarda, yabancı dil öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemler ise şunlardır:

1. dilbilgisi- çeviri yöntemi (grammar-translation method),
2. düzvarım yöntemi (direct method),
3. işitsel- dilsel yöntem (audio- lingual method),
4. bilişsel kodlama yöntemi (cognitive code method),
5. iletişimci yöntem (communicative method),
6. seçmeci yöntem (eclectic method)'dir (Büyükduman, 2001).

Tez çalışmasının bu bölümünde yukarıda sıralanan 6 öğretim yöntemi detaylı olarak anlatılacaktır.

2.1.4. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi

Dilin kurallarını öğretmek esasına dayanır. Karışık ve zor dilbilgisi kalıpları çok uzun ve ayrıntılı olarak anlatılır. Dilbilgisinin öğrenilmesi daha çok metnin incelenmesiyle gerçekleşir. Öğretim daha çok anadilin kullanımı ile yapılır. Öğretmen sınıftaki tek otoritedir (Demirel, 2003).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en eski yöntem olan dilbilgisi-çeviri yöntemi, Ortaçağdan beri uygulanmaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere, bu yöntemde, dilbilgisi kurallarının öğretimi ve öğrenilen dilden anadile çeviri yapmak önemlidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez. Bu yöntemin en belirgin özellikleri maddeler halinde şöyle özetlenebilir (Büyükduman, 2001):

- Öğrenilen yabancı dildeki cümlelerin sözdizimi ve dilbilgisi kuralları üzerinde durulur. Dilbilgisi kurallarının öğretilmesi amacıyla metinden kopuk yapay cümlelerin öğrenilen dile çevirisi yapılır. Dilin kuralları öğrenildikten sonra amaç dilde yazılmış bir metinden anadile çeviri yapılarak öğretime devam edilir.
- Öğretim etkinliği sırasında kullanılan dil, çoğunlukla anadildir.
- Öğrenilen dildeki sözcükler, büyük önem taşır. Bu sözcüklerin anadildeki karşılıkları listelenir ve öğrencilerin bu sözcükleri ezberlemeleri istenir.
- Çeviri için verilen metinlerin içeriği değil, metindeki cümle kalıpları ve dilbilgisi yapıları önemlidir.
- Öğrenilen yabancı dilde, konuşma ve yazma becerileri değil okuma ve yazma becerileri ön plândadır. Bu yüzden, sözcüklerin telaffuzları ile ilgili alıştırmalarına hiç önem verilmez.

Bu yöntem, hiçbir öğrenme kuramına dayanmaz. Ancak yine de dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hem ortaöğretimde hem de yükseköğretimde uzun yıllar kullanılmış ve hâlâ kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde amaçlanan, dört beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) birlikte geliştirme ilkesine uymadığı için, bu yöntemle yabancı dil öğrenenlerin okuma ve yazma becerileri gelişirken dinlediğini anlama ve konuşma becerileri eksik kalmaktadır (İğrek, 2001).

2.1.5. Düzvarım Yöntemi

Dilbilgisi kuralları öğretilirken tümevarım yöntemi kullanılır. Hedef dil yoğun bir şekilde kullanılır. Sınıf içinde anadil kullanılmaz, çeviri yapılmaz. Öğretmen hedef dili çok iyi bilmeli ve konuşmalıdır. Dört dil becerisine (dinleme-konuşma-okuma-yazma) önem verilir ancak ağırlık konuşmadadır. Taklit ve tekrar çok önemlidir. Öğrencilerin derse aktif katılımı istenir. Kullanılan metinler hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültür ve yaşamıyla ilgilidir (Namsan, 2003).

Yirminci yüzyıl başlarında kullanılmaya başlanan bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi-çeviri yönteminde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin eksikliği, bu yöntemin yalnızca okuma ve yazma becerileri üzerinde durmasından yola çıkan düzvarım yöntemi, yabancı dil öğretiminde okuma ve yazmanın yanı sıra konuşma ve dinlemenin de önemini vurgulamıştır. Yapararak yaşayarak öğrenme (fiziksel etkinlikle öğrenme) öğretim modeliyle de şekillenmiştir. Bu yöntemin özellikleri şunlardır (Büyükduman, 2001):

- Sınıf içinde yoğun olarak kullanılan dil, öğretilmesi amaçlanan dildir. Böylelikle öğrencilerin, olabildiğince çok amaç dili duymaları ve bu şekilde dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.
- Dilbilgisi kurallarının öğretimi, tümevarım yoluyla yapılır. Bir metinde ya da dinlenen bir karşılıklı konuşmada geçen yeni dilbilgisi yapıları ve sözcükler, öğrenciler bunların kullanımını gördükten sonra açıklanır.
- Öğretim etkinliği sırasında görsel araç-gereç, pantomim, sözcük öğretiminde gerçek nesnelere, resimler ve benzeri göze hitabeden materyalin kullanımı esastır.
- Telaffuz öğretimi ve tekrar gibi etkinliklerle dinlediğini anlama becerisi üzerinde durulur.
- Konuşma becerisinin gelişmesi için, öğrenciler, birbirlerine ve öğretmene soru sormaları konusunda cesaretlendirilir.
- Çeviriye yer verilmez.

Yukarıdaki genel özelliklerinden de anlaşılacağı gibi, düzvarım yöntemi, öğrencilerin yabancı dili, anadillerini öğrendikleri gibi öğrenebileceklerini savunan bir yöntemdir. Bu yüzden, öğrencilerin dört beceriyi birlikte geliştirmesi önemlidir. Öğretmenin, yabancı dili çok iyi bilmesi ve konuşması şarttır. Böylelikle anadil öğrenirken olduğu gibi bir çevre yaratılmaya çalışılır.

Bu yöntemin de dilbilgisi- çeviri yöntemi gibi bazı eksiklikleri vardır. Bunlardan en önemlisi, sınıf içinde anadile hiç yer verilmemesidir. Bu yöntemde öğretmenin yabancı

dile hâkim olması ve çok iyi konuşması gerekir ki bu tür öğretmenleri bulmak oldukça zordur. Yabancı bir ülkede, o ülkenin dilini öğrenen ve öğrendiklerini uygulama olanağı bulan öğrenciler için başarılı bir yöntem olabilecek düzvarım yöntemi, Türkiye şartlarına çok uygun değildir (Büyükduman, 2001).

2.1.6. İşitsel - Dilsel Yöntem

Bu yöntem taklit ve tekrara dayanır. Hedef dil iletişim için öğretilir. Öğretmen, öğrenciler tarafından taklit edilen bir modeldir. Bu yaklaşımın ilkeleri şöyle açıklanabilir:

- Dil, yazma değil, konuşmadır. Dil öğreniminin ilk döneminin okumasız, yazmasız geçmesi bir zorunluluktur, çünkü "dil becerilerinin sırası, ileri düzeye erişilinceye kadar: dilediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma olarak sürer" (Namsan, 2003).
- Dil, bir alışkanlıklar düzenidir. Dil öğretiminde, alışkanlık oluşturan etkinliklerin kullanılması çok önemlidir.
- Dil hakkındaki düşünceler değil, sadece dil öğretilir. Dil hakkında bilgi vermek yerine "dilin kendisi öğretilmelidir".
- Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir. Amaç güncel dil ve iletişimdir.
- Diller birbirinden farklıdır. Yabancı dilin anadilden tamamen farklı olduğu durumlarda, iki dil arasındaki farklılıklar belirtilir ve alıştırmalar olası yanlışları önleyecek şekilde düzenlenir (Demirel, 2003).

Dilin doğal yolla öğrenilmesinde önce dinleme sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerileri kazanılır. İşitsel- dilsel yöntemde de bu beceriler, sırayla öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu yüzden, sınıf içindeki öğretim etkinliğinde söyleneni tekrar etme ve bu yolla ezberleyerek cümle kalıplarını öğrenme esastır (Namsan, 2003).

Bu yöntemin ortaya çıkışında ve benimsenmesinde davranışçı psikologlardan B. F. Skinner'in büyük etkisi olmuştur. B. F. Skinner'ın etki- tepki (edimsel koşullama) kuramına göre sürekli verilen pekiştireç, tepkiyi alışkanlığa dönüştürür. Buna göre, yabancı dil öğretiminde de pekiştireç, sürekli tekrar, bol alıştırma ve doğru yanıtların tekrarlanması etki- tepki bağıını güçlendirecektir. Mekanik etkinlikler ve alışırtmalar, taklit ve ezber gibi teknikler, bu yöneme uygundur.

İşitsel- dilsel yöntemin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Büyükduman, 2001):

- Bu yöntemde, konuşma, yazmadan daha önemlidir. Diğer becerilerden önce konuşma becerisi öğretilmelidir. Konuşma, yabancı dili öğrenen kişiyle aynı yaşta ve konumda yabancı dilin anavatanındaki bir kişinin günlük konuşmalarına uygun biçimde ve doğru telaffuz ve tonlamayla birlikte verilir.
- Dilin kendisi, dilbilgisi kurallarından daha önemlidir. Kurallar yerine dilin kullanımı üzerinde durulur. Güncel konuşmalarda kullanılan dil öğretilir. Bunun için de yapay cümleler yerine çağdaş metinlerin yer aldığı kitapların seçilmesi gerekir.
- İşitsel-dilsel yöntemde anadil kullanılarak bazı açıklamalar yapılabilir. Bu özellik, düzvarım yöntemi ile işitsel- dilsel yöntem arasındaki en büyük farktır.
- Dil öğrenme, bir alışkanlıklar bütünü olarak kabul edildiğinden tekrar, alıştırma, ezber gibi teknikler ve materyallerin kullanımı çok önemlidir. Doğru yanıtlar, öğrenciden sonra öğretmen tarafından tekrarlanarak pekiştirilir.
- Özellikle başlangıç düzeyinde, öğrenciler yazılı-basılı araçlar yerine sadece kulağa ve dile dayanan alışırtmalar yaparlar. Teyp ve dil laboratuvarlarının kullanımı yoğundur.
- Dilin değişim içinde olduğu vurgulanır ve öğretilen dilin kültürel yapısı da öğretilir.
- Dilbilgisi açıklamalarına yer verilmez. Bunlar konuşma ve dinlediğini anlama etkinliği sırasında tüm dengelim yoluyla öğrenilir.

İşitsel-dilsel yöntem, tüm dünyada büyük yankı bulmuş, kullanılmış, başarı kazanmış ve hâlâ kullanılmakta olan bir yöntemdir. Dili, sadece üzerinde konuşulan ve irdelenen yapay

bir olgu olmaktan çıkarmış, gerçek yaşamda kullanılan konuşmaların öğrenilmesini vurgulamıştır. Ancak mekanik biçimde ezberlenen cümle kalıpları, değişik iletişim durumlarına uyarlanarak pekiştirilmezse yabancı dil öğrenme süreci, anlamı bilinmeden tekrarlanan sözcük yığınlarının öğrenilmesinden başka bir husus olmayacaktır.

İşitsel- dilsel yöntem bazı eleştiriler almıştır. Bunlardan ilki, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesine konuşma ve dinleme becerilerinden sonra, yabancı dil öğrenilmeye başlandıktan birkaç ay sonra geçilmesinin sakıncalı oluşudur. Yalnızca kulağa dayalı eğitim, okuma ve yazma yoluyla öğrenmeye alışmış kişilerde güvensizlik duygusu yaratacağından yeni öğrenilen dile karşı olumsuz duygular yaratacaktır (Namsan, 2003).

Bu yöneme karşı ikinci bir eleştiri, bu yöntemin yetişkinler için çok uygun olmadığı yönündedir. Çok fazla tekrar, mimikler ve el kol hareketleriyle sözcük anlatımları, mekanik alıştırmalar çocuklar için ilgi çekici olabilir. Fakat yetişkinler, dilbilgisiyle bu alıştırmaları destekleyerek kendilerini daha rahat hissedeceklerdir. 1930' lardan 1960' lara dek popüler olmuş bu yöntem, bilişsel yaklaşımın ortaya çıkışıyla ve buna dayalı yeni yabancı dil ğretimi modelleriyle etkinliğini bir miktar yitirmekle birlikte ne daha önce ne de daha sonra ortaya çıkan yöntemlerin hiçbiri işitsel- dilsel yöntem kadar yankı bulmamıştır (Namsan, 2003).

2.1.7. Bilişsel Kodlama Yöntemi

Dilin bir alışkanlık olarak değil de, bilinçli bir şekilde kurallarıyla öğretilmesine dayanır. Duyduğunu anlama becerisine ağırlık verilir. Her husus bir bütünlük içinde öğretilir. Dört temel becerinin her birinin öğretilmesine eşit oranda önem verilir. Anadilin kullanımı ve eviri serbesttir. Öğretmenin rolü öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Namsan, 2003).

Bilişsel kodlama yönteminin diğer yöntemlerden en büyük farkı, ezbere değil, anlamlı öğrenmeye yer vermesidir. Anlamlı biçimde belleğe kaydedilen bilgiler, daha uzun süre hatırlanır. Anlamlı ğrenmenin olabilmesi için, eskiden öğrenilmiş olanlarla, yeni öğrenilmiş bilgiler arasında bir bağ kurulmalıdır. Buna göre, dil öğrenme, bilinçli

biçimde zihinde dile ilişkin kurallar oluşturma işidir ve yaratıcı bir süreçtir. Bilişsel kodlama yönteminin genel özellikleri ve diğer yöntemlerden ayrıldığı noktalar şöyle özetlenebilir (Büyükduman, 2001):

- Yabancı dil öğretiminde işitsel- dilsel yöntemin savunduğunun aksine, bir takım kalıpları ezberleme değil anlamlı öğrenme esastır. Bilişsel kodlama yönteminde, dilbilgisi kuralları tümevarım ya da tümdengelim yöntemiyle öğretilir.
- Telaffuz ve tonlama üzerinde durularak ayrıca öğretilmez. Öğrenci bunları, dilin doğal kullanımını işiterek öğrenir. Duyduğunu anlama becerisine önem verilir.
- Dilde öğretilmesi amaçlanan dört temel becerinin öğretim sıralamasında öncelik sırası yoktur. Dört temel becerinin birlikte geliştirilmesi esastır.
- Öğretim ortamı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşim dil öğrenmeye çok etki eder. Bu yüzden, dil öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmak ve etkin dil öğretimini sağlamak için öncelikle olumlu bir öğretim ortamı sağlamak şarttır.
- Yabancı dilde öğretilen tüm konular, dilbilgisi yapıları, sözcükler bir bütünlük içinde sunulmalı, görsel ve işitsel araç- gereç kullanılarak bunların öğrenilmesi ve belleğe kodlanması sağlanmalıdır.
- Sınıf içi öğretim etkinliğinde, anadille açıklamalar ve amaç dille anadil arasında çeviri yapılabilir. Böylelikle zaman kaybının önüne geçilmiş olunur.

Bilişsel öğrenme yöntemi, diğer yöntemlerin tersine, öğrenciyi, edilgen bir organizma durumunda değil, etken ve yaratıcı zihinsel süreçler sonucu öğrenen bir varlık olarak algılamıştır. Diğer yöntemlere göre daha çağdaş ve tutarlıdır. Ancak, işitsel- dilsel yöntemin ezber tekniğini de tamamen yadsımaz. Bazı dilbilgisi kurallarının, cümle kalıplarının ve sözcüklerin ezber ve tekrar yoluyla öğrenilmesini, bunların daha sonra anlamlı biçimde diğer öğrenmelerle ilişkilendirerek belleğe kodlanmasını öngörür (Büyükduman, 2001).

2.1.8. İletişimci Yöntem

Dil öğrenmenin özünde yatan amaç, dilin temel işlevi olan sözlü ve yazılı iletişimin sağlanmasıdır. O halde, dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. İletişimci yaklaşımı savunanlara göre öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilmelidir. Buradaki amaç, anlayıp kavradıklarını uygulamaya koymalarını sağlamaktır. Bir dili öğrendim diyebilmek için cümle kuruluş kurallarını bilmek yeterli değildir. Bu cümlelerin hangi anlamlara gelebileceklerini bilmek de gereklidir. Öğretmen sınıftaki mutlak otorite değildir. Öğretim öğrenci merkezlidir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin amaçlarına uygun iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Öğretilecek materyal öğrencinin daha önce öğrendikleriyle bağdaştırabileceği nitelikte olmalıdır. Hedef dilde yazılmış, günlük dilde kullanılan materyaller kullanılır. İletişimci yaklaşımı savunan eğitimcilere göre öncelikle akıcı dil hâkimiyeti kazandırılmalıdır. Doğruluk bu akıcılığı doğal olarak takip edecektir (Namsan, 2003).

İletişimci yöntemde, öğretmen, mutlak otorite değil, öğrencilere dili kullanmaları için destek olan, onları cesaretlendiren ve güdüleyendir. Etkili iletişim kurmak temel amaç olduğundan, öğretmenin bunu destekleyecek materyal, alıştırma, teknik, araç-gereç kullanması gerekir. İletişimden kasıt yalnızca sözlü değil aynı zamanda yazılı iletişimidir. Bu yüzden okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına, yabancı dil öğretme sürecine başlandığı ilk gün başlanabilir.

İletişimci yaklaşımın genel özellikleri şöyle özetlenebilir (Büyükduman, 2001):

- Sözlü ve yazılı iletişim esastır. Cümle yapıları ve dilbilgisi kurallarının yerine etkili biçimde sözlü ve yazılı iletişimi sağlayacak etkinliklere yer verilir. Yapıları, dilbilgisi kurallarını ve sözcükleri belirli bir durum (context) içinde sunmak, böylelikle ezberden çok bunların kullanımına önem vermek gereklidir.
- Öğretmen, tam otorite değil, iletişim becerisinin geliştirilmesine kılavuzluk eden kişidir. Öğretim, öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin, yeni öğrendikleri dilde olabildiğince çok iletişimsel etkinliklerde bulunmasına çalışılır. Bunun için rol yapma, grup tartışmaları, ikili çalışmalar, proje ödevleri gibi etkinlikler

düzenlenir. Ancak, öğrenci yanlışları anında düzeltilmez. Onun yerine, öğrencinin yanlış söylediği cümle, öğretmen tarafından doğrusu söylenilerek tekrarlanır. Böylelikle, öğrencilerin deneme yanılma yoluyla doğruyu bulmaları beklenir.

- Amaç dille anadil arasında çeviri, gerekli durumlarda yapılabilir. Anadilin kontrollü ve yalnızca işe yarayacak durumlarda kullanılması kabul edilebilir.
- İletişim için kullanılan, amaç dilde yayınlanan gazete, dergi, kitap, yayım yapan radyo, televizyon gibi her türlü otantik materyalin, internetin, öğretim ortamında bulundurulması, yabancı dilin gerçek durumlarda kullanımını örnekleyeceğinden gereklidir.
- Dilin yazılı ve sözlü kullanımında, akıcılık ve anlaşılabilirlik amaçlanır. Doğru ve kurallı dil kullanımının, süreç içinde deneme yanılma yoluyla oluşacağı kabul edilir. Dil becerilerinin kazandırılmasında öncelik ve önem sırası aranmaz; dört becerinin birlikte geliştirilmesi esastır.

İletişimci yöntem, az eleştiri almış ve başarıyla uygulanmakta olan bir yöntemdir. Dilbilgisi kurallarının, yabancı dildeki yapıların ve sözcüklerin kuru ve gerçekten kopuk biçimde sunulması ve ezberlenmesi yerine, gerçek iletişimi sağlayacak şekilde bir öğretimi amaçlaması nedeniyle kabul görmüş ve pek çok ülkede ve okulda uygulanmaktadır (Büyükduman, 2001).

2.1.9. Seçmeci Yöntem

Çeşitli yöntemlerin iyi taraflarının seçilerek kullanılmasıdır. Son yıllarda, bazı dilbilimciler, bir tek yöntemin, dil öğretimi için tek başına yeterli olmayacağı düşüncesinden yola çıkarak, değişik yöntemlerin bir karması olan seçmeci yöntem ile bir yabancı dil öğretiminin daha etkili olacağını savunmaktadırlar (Büyükduman, 2001). Değişik yaş grubundan, farklı istekleri, eğilimleri ve gereksinimleri olan bir öğrenci grubuna tek bir yöntem ya da teknikle yabancı dil öğretimi yapmak çok zordur. Seçmeci yönteme göre, bu konudaki karar, sınıfının özelliklerini en iyi bilen öğretmenin olmalıdır.

Bilinen tüm yöntemlerin uygulamada en başarılı olan yönlerini öğretim ortamına sokmayı ve bu yöntemlerin yalnızca birini değil, anlatılan konunun özelliğine göre, değişik durumlarda farklı yöntemler kullanmayı öngörür. Buna göre, her duruma ait değişik bir karma oluşturulabilir (Büyükduman, 2001).

Seçmeci yöntemin kullanım özellikleri şu biçimde sıralanabilir:

- Seçmeci yöntemin başarısı, öğretmenin yaratıcılığına ve konuya uygun, değişik yöntem karmaları yapabilmesine bağlıdır. Bu yüzden, öğrenci grubunun yaş, gereksinim ve eğilimleri göz önüne alınarak yapılacak olan bir seçme, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Bunun için de yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleriyle, bildikleri yöntem ve teknikleri geliştirmeleri ve yeni yöntem ve tekniklerden haberdar edilmeleri gerekmektedir.
- Seçmeci yöntemle yapılacak yabancı dil öğretiminde, öğrencinin güdülenmesi büyük önem taşımaktadır. Derse başlamadan önce öğrenciler amaçtan haberdar edilmeli ve bir seferde bir tek yapı sunularak öğrencilerin bu yapıyı iyice kavraması sağlanmalıdır. Aksi durumda öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgisi yok olacaktır. Ayrıca, öğretim içeriğinin sunulmasında, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, en iyi bilinenen bilinmeyene gibi bir sıra izlenmelidir. Bu da öğrencilerin derse karşı güdülenmesi için gereklidir.
- Öğrenci ilgisi, gereksinimleri ve öğrencilerin hazır bulunuşlukları saptandıktan sonra öğretim programının uygulamasına ve işleyişte hangi yöntemlerin, tekniklerin ve materyalin uygun olacağı konusuna karar verilmelidir. Bu karar, zümre ve sınıf öğretmenlerine aittir.
- Dört temel becerinin geliştirilmesi için önem sıralaması, öncelikler hiyerarşisi yerine öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önüne alınmalıdır.
- Öğretim etkinliği sırasında, öğretilmesi amaçlanan yabancı dil yoğun olarak kullanılmalı, ancak gerekli durumlarda anadile de yer verilmelidir. Başlangıç düzeyinde, çeviri, seçmeci yaklaşımda çok onaylanan bir teknik değildir çünkü uzun vadede öğrencilerin bunu bir

alışkanlık haline getirecekleri ve çeviri yapmadan, yazılı bir metni ya da bir konuşmayı anlamalarının zor olacağı açıktır (Büyükduman, 2001).

Seçmecî yöntem, çağdaş bir dil öğretim yöntemidir. Öğrenciye de öğretmene de özgürlük tanır. Farklı yöntemlerin, amaca göre, en uygununu seçmek için diğer dil öğretim yöntemlerini iyi bilmek şarttır. Böylelikle hangi yöntemin hangi kısmının, belirli bir konunun öğretimi için uygun olduğuna karar vermek ve dersi ona göre kurgulamak gerekir.

Günümüzde özellikle yabancı ülkelerde oluşturmaçılık kuramının pek çok dersin öğretiminde sınıfta etkin olarak uygulandığını gösteren çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemiz için oldukça güncel olan ve tez çalışmasının temelini oluşturan bu yaklaşıma dair detaylı bilgiler üçüncü bölümünde yer almıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OLUŞTURMACILIK KAVRAMI

3.1. OLUŞTURMACILIK YAKLAŞIMI VE OLUŞTURMACI ETKİNLİKLER

Öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği konusunda çok fazla görüş olmasına karşın temelde iki bakış açısı mevcuttur. Bunlar öğrenmeyi dış süreçler açısından inceleyen davranışçılar ile iç süreçler yönünden inceleyen bilişselcilerdir. Bilişselciler öğrenmenin bir zeka ürünü olduğunu ve öğrenmede zihindeki şemaların rol oynadığını savunur (Köseoğlu ve Kavak, 2001). Davranışçılara göre ise öğrenme merkezi bir yere sahiptir. Öğrenme çevrenin isteklerine uymaya hizmet eden her türlü davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. “Davranış bağımlı ve bağımsız değişken olarak etki ve tepkinin gözlenebilir olaylardan ve etki ve tepki arasında etkide bulunduğu kabul edilen ara değişkenlerden oluşur” (Hesapçioğlu, 1998).

Oluşturmacılar beyni bilgisayara benzeten görüşleri kabul etmezler. Beyin daha esnek, kendisini değiştiren, yaşayan, özgün ve kendini yeniden şekillendiren bir yapıdır (Koç ve Demirel, 2004). Oluşturmacılar, bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından oluşturulduğunu, çevreden pasif bir biçimde alınmadığını savunmaktadır (Köseoğlu ve Kavak, 2001).

Hızla yayılan oluşturmacı yaklaşım yeni bir yaklaşım değildir. Temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır. Sokrates, “ öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır” fikrini savunduğundan ilk büyük oluşturmacı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel, 2002). Yakın geçmişte felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmış ve temel sorunları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Bilginin doğası ve dolayısıyla öğrenme oluşturmacılığın temel dayanağı olmuştur.

Bu ileri sürülen bakış açılarına göre oluşturmacılık kuramı, öğretme ve öğrenmeye farklı yaklaşmaktadır. Oluşturmacı öğrenme teorisi bilgilerimizi nasıl yapılandırdığımızı anlamaya çalışan felsefenin bir branşıdır ve oluşturmacı kuramcılar şu soruları sorarlar (Duman, 2004):

- Bazı bilgileri bilmekten neyi amaçlıyoruz?
- Bildiğimizi nasıl anlarız?
- Bu bilgiler düşünce süreçlerimizi nasıl etkiler?

3.1.1. Felsefî Olarak Oluşturmacılık

Oluşturmacılık, son dönemlerde eğitim bilim alanında çok sık olarak tartışılan bir terimdir. Amerika, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avustralya gibi ülkelere ek olarak Türkiye'de ilk ve ortaöğretim programına damgasını vurmuştur. Eğitimbilimciler arasında köklü tartışmalara yol açan bu terim, kimi kez bir öğrenme kuramı, kimi kez bir eğitim kuramı, kimi kez bilgi kuramı, kimi kez eğitimbilimsel etik ve politik bir kuram, kimi kez ise bir dünya görüşü ya da felsefî bir kuram olarak sunulmaktadır (Aydın, 2007).

Felsefî oluşturmacılık, oluşturmacı öğrenme kuramlarının ontolojik ve epistemolojik temellerini ortaya koymaya çalışan ve onları felsefî açıdan temellendirmeye yönelik bir yaklaşımın ürünüdür. Felsefî açıdan oluşturmacılığı temellendirmeye çalışan düşünürlere bakılırsa, oluşturmacılık, ontolojik ve epistemolojik temelleri açısından, Socrates, Aristoteles, J. Locke, G. Berkeley, Immanuel Kant, F. W. Nietzsche, G. Vico, J. Dewey, Thomas S. Kuhn, L. Wittgenstein gibi düşünürlere bir şekilde ilişkilidir (Aydın, 2007). Onlar bu türden bir ilişkilendirme ile oluşturmacılığın oldukça eskiye dayanan bir görüş olduğunu ve gelişiminin belli bir evrim içerdiğini göstermeye ve felsefe tarihinden dayanaklar bulmaya çalışırlar.

Oluşturmacılığın, tek bildiğim hiçbir şey bilmediğim diyen Socrates; duyumla bilgi arasında ilişki kuran Aristoteles; nesnelerin niteliklerini birincil ve ikincil olarak ayırıp, birincil niteliklerin duyuma ait olduğunu ve nesnel olmadığını, bu açıdan bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen J. Locke; J. Locke'un birincil ve ikincil nitelik ayırımını yadsıyıp, deneyciliği mantıksal sonucuna götürerek, varlığı algılanmaya indirgeyen ve var olmak algılanmaktır diyen G. Berkeley, ontolojik gerçekliğin bilinemeyeceğini, bilinebilir olanın sadece görünüş olduğunu ve bu görünüşün de anlığın ve görünüşün kategorileri tarafından belirlendiğini söyleyen I. Kant; bildiğimizin sadece

zihnimizde imgesini oluşturduklarımızdan ibaret olduğunu ileri süren Vico; tüm bilginin belli bir perspektifin ürünü olduğunu söyleyen ve Apollon-Dianyosus benzetmesine başvurarak modern bilginin nesnelliğe vurgusuyla duyguları öldürmeye çalıştığını ileri sürerek onu eleştiren F. W. Nietzsche; bilgiyi ve doğruyu araçsallaştırıp, özne-nesne ayrımını yadsıyan ve nesnel bilginin olamayacağını savlayan J. Dewey; bilginin belli bir kültürün ürünü olduğunu, bu açıdan onun sosyokültürel açıdan koşullu olduğunu ve bu haliyle evrensel ve nesnel bilgiden söz edilemeyeceğini îma eden T. Kuhn ve bilgide dile vurgu yapan ve dilin sınırıyla bilginin sınırını özdeşleştiren Wittgenstein gibi düşünürlerin felsefî anlayışından kimi etkiler taşıdığını ileri sürmek, aslında belli açılardan olumlanabilir (Aydın, 2007). Ancak yine de, anılan düşünürlerin hiçbirisinin felsefî anlayışının tümüyle yapılandırmacı anlayışa indirgenemeyeceğini söylemek gerekir; çünkü bu düşünürlerin felsefî söylemleri ne özdeş ne de tek biçimcidir. Belki burada söylenilmesi gereken, onların, ontolojik ve epistemolojik görüşlerinin kimi uzantılarının bilişsel, toplumsal, radikal ve felsefî yapılandırmacılığa temel oluşturduğudur.

3.1.2. Kavram Olarak Oluşturmacılık

İngilizce “*constructivism*” olarak tanımlanan bu kavramın Türkçe karşılığı konusunda henüz bir uzlaşma sağlanmamıştır. Kimi araştırmacılar “*constructivism*” kavramına karşılık *oluşturmacılık* (Kara & Özgün-Koca 2004; Baki & Bell 1997; Gürol & Tezci 2001; Asan & Güneş 2000; Kılıç 2001; Yıldırım & Akar 2004; Kabapınar 2004; Gürol & Atıcı 2001; Semerci 2003; Yanpar-Şahin 2003; Can. T., 2004) terimini kullanırken kimileri de *yapılandırmacılık* (Köseoğlu & Budak & Kavak; Yurdakul & Demirel 2004; Şaşan 2002) terimlerini kullanmaktadır. Hatta *yapısalcılık* (Aşkar Aktamış & Ergin & Akpınar 2003), *yapıcılık* (Alkan & Deryakulu & Şimşek 1995; Deryakulu 2001), *inşacılık* (Muğaloğlu-Aktürk 2001), *kurgulamacılık* (çevrimiçi <http://www.elma.net.tr>) terimlerini kullananların yanı sıra birden fazla terimi bir arada *yapısalcı(oluşturmacılık)* (Koçoğlu & Köymen 2002; Turan M. 2001) olarak öneren araştırmacılarda bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada “*constructivism*” kavramının karşılığı olarak “oluşturmacılık” benimsenmiştir.

Son yıllarda öğrenme teorileri arasındaki yerini alan oluşturmacı öğrenme anlayışı, bilginin yorumlanır ve oluşturulur olduğunu savunur. Öğrenme olayının ise “eski bilginin, yeni bilgi ışığında yeniden yapılandırılması” şeklinde algılanması gerektiğini vurgular (Kabapınar, 2003).

Kavramsal açıdan ele alındığında oluşturmacılık, genel olarak bilginin insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel bir tutamağının bulunduğunu ima eder. Bu olguyu, G. E. Hein'in aşağıdaki saptamalarında yakalamak olasıdır (Aydın, 2007).

"Oluşturmacı terimi, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandığına gönderme yapmaktadır. Öğrenen kişi ister erkek ister kadın olsun, bireysel (ve toplumsal) olarak anlamı yapılandırır. Anlamın yapılandırılması öğrenmedir ve öğrenmenin başka türü de bulunmamaktadır" (Aydın, 2007).

Oluşturmacı kuramında, bireyin çevresindeki olay ve nesnelere etkileşimi sonucunda elde ettiği bilgileri, kendisinde var olan eski bilgilerle ilişkilendirerek yeni bilgi olarak yapılandırması amaçlanır. Oluşturmacı kuramında, birey bilgiyi otoriteden ya da öğretmenden aynen alma yerine kendisi oluşturur. Birey tarafından oluşturulan bilgi, bireyin kendisine öğretilenden ve anlatılandan daha kalıcı ve çöktür. Buradan da anlaşıldığı gibi oluşturmacı yaklaşımda öğrencilerin önceki bilgileri önemli rol oynar (Akpinar ve Ergin, 2005). Öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması, onların yeni bir konuya başlamadan önce yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını belirlemek, öğrencilerin ilgili konu ile ilişkili ön çalışmalar yapmalarını sağlamak ve öğretime nereden başlanacağını belirlemek için yapılır.

Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için yeni bilgileri yorumlamaları diğer bir bireyin anlamları ile aynı olmaz. Önceki bilgiler ve yaşantılar yeni öğrenmeler için temeldir. Yeni bilgi eski bilgi ile bütünleştiği zaman anlamlı duruma gelir. J. Piaget'e göre bilgi, uyum sağlayıcı bir faaliyettir. Birey diğer bireylerle, nesnelere, organizmalarla etkileşim kurarken kendisini sürekli olarak değerlendirir. Bu değerlendirme eski bilginin yeniden yapılandırılması ya da yeni bilgiye ilişkin yeni bir

yapı ile sonuçlanabilir, bu sayede bireyin bilgisi ve davranışının etkinliği artar (belirtildiği yer: Akpınar ve Ergin, 2005).

Oluşturmacılık yaklaşımı, eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, özerklik ve öz farkındalığı destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, dünyadaki ilişkileri sorgulama, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi görüşler getirerek son aşamada gerçek demokrasinin gelişmesine katkı sağlamak amacını taşımaktadır (Akpınar ve Ergin, 2005).

Oluşturmacılık kuramının diğer öğrenme kuramları olan davranışçılık ve bilişselcilik kuramından farklı olan yönleri Tablo 3’de karşılaştırma yapmak amacıyla verilmiştir.

Tablo. 3. Öğrenme-Öğretme Kuramlarının Bakış Açılarının Karşılaştırılması

	Davranışçı Bakış Açısı	Bilişselci Bakış Açısı	Oluşturmacı Bakış Açısı
Öğrenme	Çevresel koşullara ve ortama göre davranışlardaki açık görülen değişimdir.	insan zihninde, sinir sisteminde oluşan süreç, ve bilgiyi işlemenin yeni bir kuralını programlama süreci, bilginin belleğe yerleştirilmesindeki değişiklik.	Önceki bilgi ve deneyimlere dayalı olarak anlamdaki değişiklik, gerçeği kişisel algılayışa göre keşfetme ve yapılandırma.
Öğrenme Çeşitleri	Ayrırma, Genelleme, İlişkilendirme, Zincirleme.	Kısa ve uzun süreli Duyuşsal depolama, Kısa ve uzun süreli belleğe depolama.	Problem çözme, Proje çalışmaları, Süreç temelli öğrenme.
Öğretim Stratejileri	Geribildirim verme, bilgiyi sunma, açıklamalar ve alıştırmalar yaptırma.	Bilişsel öğrenme Stratejileri için planlama, buluş, araştırma, inceleme stratejileri.	Kendini düzenleyici ve yansıtıcı öğrenme için etkinlik sağlama, Problematik bir sorun ile öğretime başlama, kubaşık öğretim stratejileri.
İletişim Stratejileri	Geleneksel İletişim araçlarının varyasyonları (kitap, dergi vb.).	Bilgisayar destekli Öğretim ve insan.	Karşılıklı ortam Çoklu ortam, Çoklu iletişim, Çoklu araç-gereç.
Öğretmen	Amaçları belirler, Dışsal uyarıcıları ayarlar, pekiştirir, ipucuyla, öğrenci davranışlarına yön verir.	Yeni bilgiyi düzenler Yeni bilgi ve eski bilgi arasında bağlantı kurar, Çeşitli dikkat etme, kodlama ve hatırlatma araçlarını ve Stratejilerini kullanır.	Çoklu etkileşim ve çoklu iletişim sağlar, Problematik ve İşbirliğine dayalı Öğrenme-öğretme süreçlerinde rehberlik, koçluk ve modellik yapar.
Anahtar kavram	Pekiştirir, ceza ve Ödül.	Ayrıntulama, pekiştirme ve ödül.	İçsel motivasyon, Kişisel yapılandırma.

(Kaynak: Duman, 2004).

Tablodan da görüleceği üzere, oluşturmacı öğrenme kuramını şu şekilde özetlenmektedir:

- kompleks ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı ve gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsenmesi.
- öğrenmenin bir parçası olarak sorumluluk paylaşımının ve sosyal etkileşimin ve iletişimin olması.
- içerik için çoklu sunumların olması.
- bilgi yapılandırmasının anlaşılması.
- öğretimin öğrenci merkezli olması (Yıldırım ve Akar, 2004).

3.1.3. Oluşturmacılık Çeşitleri

J. Piaget ve L. S. Vygotsky oluşturmacıları en çok etkileyen bilim adamlarıdır. Oluşturmacılık J. Piaget ve L. S. Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak iki temel grupta incelenmektedir: Bilişsel ve sosyal oluşturmacılar. Bilişsel oluşturmacılar J. Piaget'nin kuramına dayalıdır, günümüzde Ernst Von Glasersfeld tarafından desteklenmektedir. Sosyal-kültürel yaklaşımı savunan sosyal oluşturmacılar ise L. S. Vygotsky, M. Bakhtin'dir (Koç ve Demirel, 2004).

3.1.3.1. Bilişsel Oluşturmacılık

J. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, bilginin zihinde yapılandırılmasıyla anlam oluşturularak insanın bilişsel yapılarında değişimin meydana gelmesiyle ilgili bir durumdur. İnsan yaşamı boyunca davranışlarını yönlendirecek donanımlarla dünyaya gelmektedir. Gelişmekte olan çocukların bilişsel- zihinsel yapıları sahip oldukları ve geçirdikleri gelişim evrelerine evrildiğini ileri sürer. Bu evrelerin ilki doğumdan 2 yaşına kadar olan tutmak ve ellemek olan *duyusal- devinisel* evredir. Böylece çocuklar kendilerinin nesnelere farklı olduklarını öğrenir ve hareketlerini içselleştirerek çevrelerinde gerçekleşenlerin şemalarını oluştururlar. İkinci gelişim evresi 2-7 yaş arası kapsayan *işlem öncesi* evredir. Bu evrede çocuklar zihinde kendi başına bir işlem yapamamakta, soyut kavramları algılayamamaktadır. Bu evrede ben merkezli düşünme

biçimi egemendir. Üçüncü evre 7-11 yaş arasını kapsayan *somut işlemler* evresidir. Çocuklar artık soyut kavramları anlayabilir mantıksal yapılar oluşturabilir. Dördüncü evre ise 14-15 yaş arası *soyut işlemler* evresidir. Çocuklar bu evrede soyut problemleri tümüyle çözebilir hale gelirler (Aydın, 2007).

J. Piaget'e göre insanlar gelişimlerinin her evresinde var olan bilişsel yapılarını kullanarak çevresiyle etkileşim içerisindedir. Eğer bir deneyimle daha önce karşılaşmışsa geçmiş deneyimiyle şundaki bilişsel yapı tarafından özümünecek ve zihinsel denge kurulacaktır. Eğer bir deneyimle daha önce hiç karşılaşılmamışsa bu durumda zihin yeni deneyimini özümlemek için yeni bir bilişsel yapı oluşturacaktır (Aydın, 2007).

J. Piaget'nin kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir (Yurdakul, 2005):

- Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.
- Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gereklidir. Öğrenenlerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
- Öğrenenlere, sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
- Yanlırlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlışı vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.

- Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin önbilgileri dikkate alınmalıdır (Yurdakul, 2005).

3.1.3.2. Sosyal Oluşturmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık bireyi ön plana çıkararak toplumsal süreçlerin etkisine az yer verdiği gerekçesiyle L. S. Vygotsky, J. Piaget'e alternatif yeni bir kuram oluşturur. Toplumcu Marksist gelenekten etkilenen L. S. Vygotsky, bilgi ve anlam oluşturmada iki olgunun üzerinde durur. Bunlardan ilki, bilgiyi oluşturmada arkadaşların çevredeki büyüklerin rolü, ikincisi ise, psikolojik araçlardır. Onca mantık, sembolik düşüncüler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlardır ve bunlar sosyo-kültürel koşullara bağlıdır. Çocuk önce kavramlar edinir, daha sonra bu kavramlar için sosyal olarak uygun ad ve etiketleri kazanır. Çocuk doğrudan deneyimlediği kavramların içeriğini doğrudan çevresiyle etkileşmesi ve kendi deneyimleriyle doldurur (Aydın, 2007).

L. S. Vygotsky J. Piaget'in aksine öğretimin , gelişimin önünde ve onu yönlendirici durumda olması gerektiğini savunur. Bu yüzden en iyi öğretim biçimi, gelişmenin önünde giden ve onu yönlendiren öğretim biçimidir.

L. S. Vygotsky'nin sosyal oluşturmacılık kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir (Yurdakul, 2005):

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
- Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne

yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hakimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.

- Öğrenenler içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
- Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir.

3.1.4. Eğitimde Oluşturmacılık Kuramı

Bugünün okullarındaki anlayış bilginin yeni kuşaklara aktarılmasından sorumlu olduğu şeklindedir. Ancak bu yaklaşım ve bilginin aktarılma şekli, yeni kuşakları gerçek hayata hazırlayamadığı gerekçesi ile çoğunlukla eleştirilmektedir (Can, 2004). Okullarda öğrenilen bilgi okul ortamında ve okul içi bağlamlarda kullanılabilirken, bu bilginin daha sonra, gerçek hayatta kullanılma garantisi yoktur. Bunun yerine bilginin gerçek bağlamlar içinde öğrenilmesi ve böylece öğrenilen bu bilginin anlam kazanacağı düşünülmektedir. Tuncer Can (2004)'a göre de eğitimde öğrenenler, bilgiyle doldurulabilecek içi boş kaplar olarak görülmektedir. Oysa olması gereken öğrenenlerin bilgiyi anlamlı olarak nasıl kullanacakları anlayışının yerleştirilmesidir. Böylece eğitim süreci içinde kendi öğrenimi için sorumluluk alacak bireylerin ortaya çıkacağı vurgulanır.

Bu bilginin ışığında son yıllarda yeni bir sözcük eğitim dünyasında yer almaya başlamış ve eğitim kavramını yeni bir bakış açısıyla zenginleştirmiştir. Bu yeni kavram *oluşturmacılıktır*.

Oluşturmacılık, bugün hem eğitim - öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır. Yeni bir eğitim kuramı olarak fen ve matematik öğretimi

dallarına uygulanan oluşturmacılık, teknoloji, coğrafya ve yabancı dil öğretimi gibi eğitimin diğer alanlarına da uygulanmaya başlanmıştır (Can, 2004).

Oluşturmacılık kuramı, hayata anlam verme çabasındaki diğer kuramların bir devamı olarak görülebilir. Bu bağlamda, gerçek dünyanın ve hayatın birçok yönünü içinde barındırmaktadır. Örneğin, bireysellik ve toplumsallık, zihin ve çevre, iletişim ve kültür, gelişim ve öğrenme, bilgi ve deneyim, radikal ve eleştirel düşünme gibi. Görüldüğü gibi, oluşturmacılık kuramı içerisinde var olan kavramlar bizim de hayatımızı yönlendiren kavramlardır. Hayatın her alanında yukarıda belirtilen çok yönlü kavramsal yapı mevcuttur. Eğitim, alanındaki bu çok yönlü kavramsal yapılar ve şemalar tarafından çerçeveselendirilmektedir. Öğrenen bir varlık olarak insana olan bakış açısı eğitim uygulamalarına da yön vermektedir.

Oluşturmacılık kuramına baktığımızda, tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramları yerine, çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesinin hakim olduğu görülür. Bugünün eğitim anlayışı da bu çerçevede tek kaynaklı değil, çok yönlülüğü sağlamak için, çok kaynaklı olarak kabul edilmelidir. Teknolojinin gelişmesi, bilginin daha rahat ve ucuz bir şekilde dolaşması ve bilgiye kolayca erişebilmek, yazılı ve görüntülü medyanın insanların düşüncelerini oluşturup değiştirebilecek denli yayılması, eğitim anlayışının da çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Oluşturmacılık kuramı da bu bağlamda, önemli katkılarda bulunabilir (Gürol, 2002).

Oluşturmacılık kuramı birden bire ortaya çıkan bir kuram değildir. Birçok araştırmacının gözlemleri, deneyleri, görüş ve araştırmaları yoluyla, bilişsel ve gelişimsel ruhbilimin gelişmesiyle bilimsel alanda yer edinmiştir. Oluşturmacılık kuramının en önemli ilkesi *insanların kendi anlayışlarını etkin bir şekilde oluşturdukları* şeklindedir (Kaya ve Tüfekçi, 2006).

Oluşturmacılık kavramı çerçevesinde eğitim, öğrenme ve anlama, gerçek deneyimler sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve yeni anlayışlar oluşturulması şeklindedir.

Böyle bir eğitim biçiminde öğrenenlerin gerçek yaşam bağlamları içerisinde sorunlara yeni çözümler bulmaları, birbirinden farklı çözümler yaratmaları, diğer öğrenenler ya da uzmanlarla işbirliği yapmaları, düşüncelerini ve öne sürdükleri hipotezlerini denemeleri, düşünme şekillerini gözden geçirmeleri ve en sonunda ortaya koyabilecekleri en iyi çözümü sunmaları için desteklenirler. Bugünün sınıf içi uygulamalarında, öğretmen ve ders kitaplarından edilgen bir şekilde bilgi bekleyen öğrenenlerle karşılaşırız. Öğrenenlerde, bilgi oluşturma sürecinde keşfetmek yerine en doğru cevabı verme çabasının daha etkin olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenenler öğretmenin yöntemini sorgusuz sualsiz kabul ederler ve öğrenmenin edilgen bir parçası olup çıkarlar. Oysa radikal oluşturmacılık kuramının önde gelen kuramcılarında Ernst von Glasersfeld (1996) şunu vurgulamaktadır: “Bilme (öğrenme), deneyimin kabul edilebilir yorumlara etkin bir biçimde uyması sürecidir. Bilenin (öğrenen) gerçek dünyanın bilgisini oluşturmaya gereksizdir.” Buradan çıkarılacak sonuç tek bir cevabı bulmak değil deneyimleri iyi bir şekilde yorumlamanın uygun olduğu şekilde olmalıdır (Kesal ve Aksu, 2005).

Oluşturmacılık kuramına göre, bir bağlam için tek bir doğrunun olması yerine, aynı bağlam içinde geçerli olabilecek diğer seçenekleri, tüm doğruları düşünebilmek idealdir. Bugünün toplumlarına baktığımızda neredeyse her konu için farklı fikir sahibi insanların bulunması ve dolayısıyla bunun farkında olan ve bunu kabul edebilecek bireyler yetiştirme eğitime yeni bir boyut kazandıracak gibi görünüyor. Aynı zamanda, farklı düşünme şekilleri gelişimi ve hayatta kalmayı zorlaştırmıyor. Hatta her durum için sonsuz alternatifler bulabilme açısından geçerli bir kavramdır. Öğrenenlerin dünyası da oldukça hareketlidir, zira onları bu anlamda etkileyecek bir çok insan vardır: öğretmenler, arkadaşlar, aile bireyleri, akrabalar, yöneticiler, çevredeki insanlar. Böylece öğrenenler birden fazla kaynaktan, birden fazla yoldan ve birden fazla şekilde bilgilerini oluşturuyorlar ve geliştiriyorlar. Öğrenen, dünya bilgisini öğretmeni, sınıf arkadaşları, aile bireyleri, çevredeki insanlarla olan işbirliğinden oluşturmaktadır. Bu da yine oluşturmacılık kuramının önemli ilkelerinden biridir (Can, 2004).

3.1.4.1. Oluşturmacılık Kuramının İlkeleri

Oluşturmacılık kuramının temelini oluşturan ilkeler şunlardır (Duman, 2004):

1. Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
3. Öğrenme öznelidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel koşullara göre şekillenir.
5. Öğrenme sosyaldır ve toplumsal etkileşimle desteklenir.
6. Öğrenme duygusaldır.
7. Öğrenme etkinliğinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir.
8. Öğrenme gelişimseldir.
9. Öğrenme öğrenci merkezlidir.
10. Öğrenme süreklidir.

3.1.4.2. Oluşturmacılık Yaklaşımında Öğretmenin ve Öğrencilerin Özellikleri

Öğretmenin Özellikleri

Duman (2004)'de oluşturmacı yaklaşımında öğretmenin genel özellikleri ve sınıfta öğretimi gerçekleştirirken neleri yapması gerektiği şöyle özetlenmektedir (Duman, 2004):

- Oluşturmacı bir sınıfta öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini, bakış açılarını, içerik ve kavramlar hakkında ne düşündüklerini değerlendirerek öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgilerine dayalı bir öğretim gerçekleştirir.
- Oluşturmacı bir öğretmen öğrencilerin kişisel varsayımlarını dikkate alarak ne bildiklerini ve ne düşündüklerini sorar, varsayımlarını karşılaştırıp dünya görüşlerini paylaşarak dersleri onlara göre yapılandırır.
- Oluşturmacı bir öğretmen, öğrencilerin günlük etkinliklerinin ders programlarıyla bağlantısını göstererek onların öğrenmedeki ilgilerini genişletebilir.
- Oluşturmacı bir öğretmen dersleri küçük bilgi parçaları halinde değil büyük fikirler çevresinde yapılandırır. İlk önce bilginin tümüyle öğrencileri yüz yüze bırakır. Öğrenciler bilginin tümünü ayrıştırdıklarında kendilerine uygun

parçacıkları belirlemelerine yardım eder. Yani öğretim yaklaşımı olarak tündengelim yöntemi benimsenir.

- Oluşturmacı öğretmen öğrencilerin öğrenmesini ayrı bir test, kalem, kağıt gibi araçlar kullanarak değil de günlük sınıf etkinliği bağlamında değerlendirir. Öğrenciler değişik yollarla günlük bilgilerini gösterirler. Yani oluşturmacı bir değerlendirme anlayışında öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, gerçek durumlara dayalı problem çözme becerileri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları, ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri; öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme ve tartışmalar yoluyla öğrencilerin yaptıkları tüm ürünlerin değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır.

Öğrencinin Özellikleri

Oluşturmacı öğrenme etkinliklerindeki öğrenciler, sınıf arkadaşları ile birlikte etkileşimli projeler yaparak kendi bilgilerini aktif olarak yapılandırıp var olan bilgilerini de bu yeni yapılandırdıkları bilgilerin türevleri doğrultusunda değiştirerek yeniden yapılandırma sürecine giderler.

3.1.4.3. Oluşturmacı Yaklaşımında Öğrenme-Öğretme Ortamının Özellikleri

Oluşturmacı yaklaşımda, öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken temelde yedi hedefin gerçekleştirilmesi istenir. Bu hedefler şöyle özetlenebilir (Kaya ve Tüfekçi, 2006):

- öğrencilere bilgiyi oluşturma sürecine ilişkin deneyim sağlamak.
- öğrencilere çoklu bakış açılarının değerini anlamalarını sağlayacak deneyimler sağlamak.
- öğrenmeyi gerçekçi ve ilgili bağlamlara uyarlamak.
- öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine sahip olması ve seslerinin duyulmasını teşvik etmek.
- öğrenmeyi sosyal deneyime uyarlamak.
- çoklu modellerin ve gösterim şekillerinin kullanılmasını teşvik etmek.

- bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencinin farkındalığını teşvik etmek (Kaya ve Tüfekçi, 2006).

3.1.4.4. Eğitimde Geleneksel ve Oluşturmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması

Geleneksel öğretim yaklaşımına göre insan zihni boş bir sayfaya benzemektedir ve öğrenme bireyin çevresindeki uyarıcılara tepki vermesi ile gerçekleşmektedir. Öğrenci ise öğrenmenin neden ve nasıl olduğunu sorgulamayan pasif bir alıcı konumundadır. Bireysel farklılıklar, yetenekler, zeka, öğrenme hızı gibi kişisel özellikler dikkate alınmamaktadır (Erdoğan, 2000).

Klâsik eğitim anlayışında bilgi bireyden bağımsız olarak görülmektedir. Öğretmen ise bilginin ana kaynağıdır. Oluşturmacı yaklaşıma göre bilgi bireyden bağımsız değildir. Oluşturmacılar, öğrenmeyi zihinsel oluşum olarak görmektedir. Öğrenciler önceden bildiği bilgilerin içerisine yeni olanları yerleştirerek öğrenmektedirler. Öğrenciler yeni bilgiyi, basitleştirerek ve kendi anlama yeteneklerini, bu yeni bilgilerin ışığında değiştirerek özümsemektedirler (Erdoğan, 2000).

Eğitim alanında yeni felsefelere ihtiyaç duyulmaktadır; teknoloji etkin bir şekilde eğitimin bir parçası olmalı, bizi müfredatta prensip değişikliklerine götürebilmelidir. Yorumculara göre bu felsefe, son yıllarda büyük bir atak yapmış olan kavrama ve öğrenme gelişimi teorisi oluşturmacılıktır. Oluşturmacılık, öğrencilerin nihayetinde kendi bilgi birikimlerini oluşturdukları ve bu birikimle birlikte yaşadıkları, dolayısıyla bu birikimin herkesin kendine özgü olduğunu içeren bir eğitim felsefesidir (Can, 2004).

Oluşturmacılık bir öğretim yaklaşımı değil, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır (Yanpar & Şahin, 2001). Oluşturmacı öğrenme, aynı zamanda içerikten (content), öğrencinin inanç, tutum ve davranışlarından da etkilenmektedir. Öğrencilerin kendi çözümlerini üretebilmelerini, aynı zamanda fikirlerini ve varsayımlarını ortaya koyabilme özgüvenini kazanmalarını sağlar. Tüm bunlar önceki bilgilerin üzerine yenilerini koymak için bir fırsat yaratmaktadır (Yanpar & Şahin, 2001).

Oluşturmacı kuramın öncülerinden olan J. Piaget'e göre zihnin bilgiyi işlerken özümleme (assimilation), uyma (accommodation) ve dengeleme işlevlerini gerçekleştirmesi gerekmektedir (aktaran: Saban, 2000). Çevresiyle etkileşim içinde olan öğrenci bilişsel gelişim süreci içerisinde, zihninde kendi dünyasını kurar ve kişisel yaşantıları, bilgiyi algılama, yorumlama sonucunda zihinsel yapısını inşa eder. Öğrenci yeni bilgiyle karşılaştığı zaman, bu bilgiyi daha önceden zihinde var olan bilgiyle karşılaştırır. Özümleme işlevini gerçekleştirir. Eski bilgi ile yeni bilgi arasında bir çakışma varsa yeni bilgiye göre zihnini yeniden yapılandırır. Uyma işlevini yerine getirir. Tüm bu süreç içinde bir zihni dengeleme işlemi gerçekleşir. Böylece bireyin sorumluluğunda, kontrolünde bir öğrenme gerçekleşir (Saban, 2000).

Oluşturmacılar öğrencinin başarısından daha çok içinde bulunduğu öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl oluşturduğuyla ilgilenmişlerdir. Öğrenci düzenlenen etkinliklerin aktif katılımcısı olarak varolan zihinsel yapılarını kullanarak problem çözme becerilerini geliştirmektedirler (Durmuş, 2001). Öğrenci bilginin kendisinden bağımsız olmadığını ve bu bilgiyi kendi zihninde yeniden üretmek yerine oluşturması, anlamlandırması gerektiğinin bilincindedir. Tablo 4'de oluşturmacı ve geleneksel eğitim verilen sınıfların özellikleri karşılaştırmalı olarak sunulmalıdır.

Tablo 4. Geleneksel ve Oluşturmacı Sınıfların Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Oluşturmacı Sınıflar
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.
Öğretmen öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek için doğru cevabı arar.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme süreciyle iç içedir, öğrencilerin çalışmaları, portfolyoları ve öğretmenin öğrencileri çalışma sırasında gözlemlemesi sonucunda olur.

(Durmuş, 2001)

3.1.5. Oluşturmacılık Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Bugüne Kadar Yapılan Çalışmalar (Literatür Taraması)

Oluşturmacılık kuramının derslerde sınıf ortamında işlenişi, öğrencinin başarısı üzerinde etkisinin ortaya konması konularında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların hemen hemen tamamında bir deney kontrol grubu oluşturularak bir gruba geleneksel yaklaşımla ders işlenirken diğer gruba oluşturmacılık kuramına uygun ders işlenmiş ve öğrencilerin ders başarıları bazen analitik olarak bazen de gözleme dayalı olarak yorumlanmıştır. Oluşturmacılık yaklaşımı literatüre çok yeni ve hızlı bir giriş yapmıştır. Bu güne kadar sosyal bilimlerden fen bilimlerine birçok farklı derste uygulanabilirliği ve etkinliği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Öyle ki son dönemlerde eğitimde oluşturmacılık yaklaşımının yansımalarını ortaya koymak amacıyla oluşturmacılık temalı sempozyumlar ve çalıştaylar düzenlenmektedir. Tez çalışmasının bu bölümünde oluşturmacılık kuramına dayalı olarak yürütülen çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilecektir.

Mehmet Gürol tarafından yürütülen “Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi” başlıklı makale çalışmasında, Teknik Eğitim Fakültesi son sınıflarında okutulan “Rehberlik” dersinin “Yükseköğretimde Rehberlik” ve “Uyumsuz Çocukların Rehberliği” ünitelerinin oluşturmacı öğrenme özelliklerine göre tasarlanan çevrimiçi destekli grup çalışması ile sınıf ortamındaki grup çalışmasının öğrenci başarısına etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya, 2001-2002 öğretim yılı bahar yarıyılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik-Bilgisayar bölümü son sınıflarında öğrenim gören I. ve II. Öğretim öğrencilerinin yer aldığı ve rehberlik dersini (araştırmacı tarafından yürütülmüştür) alan 135 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak 2 deney grubu bulunmaktadır. Bunlar: Deney-1 Grubu: Oluşturmacı özelliklerin sınıf ortamında tasarlanarak uygulanmasıdır. Deney-2 Grubu: Oluşturmacı özelliklerin sınıf ortamının yanında çevrimiçi destekle tasarlanarak uygulanmasıdır. Kontrol Grubu: Geleneksel yöntem ile ders işlenmesidir.

Yani oluşturmacılık kuramının yanı sıra çevrim içi destekli grup çalışmasının da, geleneksel yönteme göre, ders başarısı üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

- Sontest puanları açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı fark bulunmazken, her iki deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine her üç grubun ntest ile sontest puanlarının ntest puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.
- Erişi puanlarına göre deney-1 ve deney-2 grubu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Muhsin Hesapçioğlu'nun 2005 yılında Artı Eğitim'de yayınlanan makalesinde oluşturmacılık kuramının olumsuz yönlerine dair farklı bir bakış getirilmiştir. Oluşturmacılığın ğrenmeye ve öğrenenin merkeze alınmasına ilişkin olumlu sonuçları olmasına rağmen, "eğitim" kavramının kökten üzülmesi konusunda ve öğrenenin narsist boyuta kadar gidebileceği konusunda olumsuz sonuçları olduğunu savunmaktadır. M. Hesapçioğlu'na göre, ğretim ve öğrenme sadece öğrencinin öznel olarak anladığı olgu değildir. Öğretim ve öğretime bir halkanın her biri bir yarısını oluşturmak suretiyle bir bütünün zorunlu iki parçasıdır. Öğrenenin, ciddî ve plnli öğretime, ihtimama ve yol gstericiliğe ihtiyaı vardır. Diğer yandan eğitim, davranışbilimcilerin anladığı anlamda bir davranış değişikliği ve de oluşturmacıların anladığı anlamda bir terapi/danışma değildir. Eğitim, insanın bir özgürleşme sürecidir demektedir. Oluşturmacılık kuramının çok hızlıca yaygınlaştırılmasına dikkat çekerek, davranışçılık ve bilişselciliği yaşamadan oluşturmacılığa atlamanın eğitim ğretim açısından sorunlar yaratabileceğine değinmiştir (Hesapçioğlu, 2005).

2005 yılında Cenk Akay tarafından "Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin ğrenciler zerindeki Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada, lise 2. sınıfta okuyan ğrencilerin İngilizce dersindeki başarısı üzerinde oluşturmacılık yaklaşımının etkin

olup olmadığını ölçmek amacıyla deney kontrol grupları oluşturmuş ve bir gruba klasik yaklaşım ile bir gruba da oluşturmacı yaklaşımı ile 8 hafta boyunca İngilizce dersi vererek her iki grubun başarı ortalamalarını analitik olarak karşılaştırmıştır.

2006 yılında Nuray Şengül tarafından “Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğrenme Yönteminin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarısı ve Tutumlara Etkisi” başlıklı Yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bu tezde, oluşturmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanan dersler yardımıyla ilköğretim 6. sınıf fen dersi “yaşamımızı yönlendiren elektrik” ünitesindeki “Akan Elektrik” konusunun öğrencilerin akademik başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Bu çalışmada izlenen yol’da genel olarak diğer çalışmalara benzerdir. Bir sınıf deney grubu (6A) bir sınıfta kontrol grubu (6b) seçilerek sınıflara aynı ünite geleneksel ve oluşturmacı yaklaşımı ile işlendikten sonra öğrencilerin başarıları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, oluşturmacı yaklaşımı kullanılarak ders işlenen sınıftaki öğrenciler, hem ders başarısı yönünden hem de derste tutumları yönünden diğer sınıfa göre daha başarılı olmuşlardır.

2006 yılında Celalettin Çelebi tarafından “Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışma yüksek lisan tezi olarak yapılmıştır. Çalışma, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Konya ili, Karatay ilçesi, İsmil Cumhuriyet İlköğretim Okulunda 5. sınıfta okuyan iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, yansız olarak seçilen sınıflardan birinde yapılandırmacı yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenme (Birlikte Öğrenme ve Grup Araştırması Tekniği) uygulanırken diğer sınıfta ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Verilerin elde edilebilmesi için Sosyal Bilgiler Başarı Testi geliştirilmiş, Kurnaz (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden yararlanılmış, Öğrenci Görüşleri Anketi ile Süreç Değerlendirme Ölçekleri kullanılmıştır. Ölçme araçlarından Sosyal Bilgiler Başarı Testi ile Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak verilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek erişimi elde etmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan Öğrenci Görüşleri Anketi bulgularına göre öğrenciler bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini ve bu yöntemle ders işlemekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Süreç Değerlendirme Ölçeklerinin deney grubuna uygulanması ile elde edilen bulgulara göre ise öğrenciler, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme - araştırma yapma gibi birçok beceriler kazandıkları ortaya çıkmıştır.

2006 yılında Erol Yıldız tarafından Konya Selçuk Üniversitesinde yaptırılan “ The Implementation of Constructivism in English Language Teaching for Turkish Learners (Türk öğrencilere İngilizce öğretiminde oluşturmacılık kuramının uygulanması” başlıklı yüksek lisans tezinde, felsefesinden teorisine oluşturmacılık kuramı incelenmiş ve bu yaklaşımın İngilizce sınıflarında uygulanmasının mümkün olup olmadığı tartışılmıştır. Bu çalışmanın uygulama bölümünde de deney ve kontrol grupları seçilerek, deney grubuna klasik yöntemiyle İngilizce eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise oluşturmacılık kuramına dayalı ders işlenmiş ve her iki sınıftaki öğrencilere yapılan bir başarı testi ile öğrencilerin başarı ortalamaları karşılaştırılmıştır.

2006’da Özcan Erişek, Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Temelinde “öğreterek öğrenme” yöntemini incelemiştir (Erişek, 2006).

Oluşturmacılık kuramına göre ders işlenmesinde sadece öğrenci, öğretmen ve öğretmenin fonksiyonlarının yanı sıra, oluşturmacılık kuramına göre hazırlanmış ders kitaplarının ve oluşturmacı öğrenme ortamlarının da büyük önemi vardır. 2005 yılında Füsun Kesal ve Meral Aksu çalışmalarında oluşturmacı öğrenme ortamını tanımlamışlar ve dört üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde Özel Öğretim Yöntemleri II derslerinde oluşturmacı öğrenme ortamı özelliklerinin ne derece bulunduğunu ve

öğrencilerin öğrenme ortamı algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin öğrenme ortamını sıklıkla oluşturmacı nitelikte algıladıklarını ortaya çıkarmıştır (Kesal ve Aksu, 2005). 2003 yılında Filiz Kabapınar, oluşturmacı öğrenme anlayışına dayalı bir ders kitabının, bilimsel olayların neden-sonuç ilişkilerini gerek makro gerekse moleküler düzeyde açıklayan görsel öğelere yer vermesi gerektiğini belirtmiştir. Oluşturmacı bir ders kitabının ayrıca, öğrencilerin mevcut düşünce biçimlerinin açığa çıkarılmasına, kullanılmasına ve yeni bilgiyi yorumlama biçimlerinin belirlenmesine olanak tanıyacak görsel öğelere yer verilmesi gerektiği de ifade edilmiştir (Kabapınar, 2003).

3.1.6. Oluşturmacılık Yaklaşımının Temel Bilimlerde Uygulanması

3.1.6.1. Matematik Alanındaki Uygulama Örnekleri

Oluşturmacılara göre matematiksel bilgi bireyin kontrolünde, zihninde verdiği anlama ve içselleştirmeye göre oluşturduğu bir üründür. Dolayısıyla bireye hazır olarak bilginin aktarılamayacağını savunur. Bireyin matematiksel bilgiyi üretmesi için öğrenme süreci içinde aktifliği, deneyimleri, bir takım zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmesi, özümlemesi gerekmektedir. Bu süreç içinde öğretmen de bireye bilgiyi inşa etmesi için gerekli ortamı hazırlamalı, deneme, keşfetme fırsatları vermeli, yönlendirici bir rol üstlenmelidir (Akpınar, 1999).

Matematiğin bir alanı olan geometri ise geometrik olan dünyamızı tanımlamak ve tasvir etmek için sistemli bir yol olarak tanımlanmaktadır. Geometriyi anlamanın temeli özel bir duygunun gelişmesi olarak düşünülmektedir. Uzaysal ilişkiler konusunda kendisini rahat hissedemeyen ve geometri kavramlarına hâkim olan çocuklar, ileri düzey matematik konularını öğrenmeye de daha hazırlıklı olmaktadır. Geometrik ilişkiler üzerine sınıfta edinilen tecrübeler deneyimler çocukların uzaysal duygularını geliştirmektedir (Hoover, 1996).

Geleneksel yöntemlerde geometri uygulamaları bir teoremin ispatını göstermek, sonra teoremin koşullarının uygulandığı şeklin daha karmaşık bir şemasında tanımlama

gerektiren alıştırmalar düzenlemek ve teoremin sonucunu kullanarak şemanın yeni bir özelliğine ulaşmak şeklinde olmuştur.

Oluşturmacı yaklaşımda, öğrencilerin doğal ders yaşantıları gerçek ve ciddî matematik etkinliklerinden oluşmakta, öğrenciler etkinlikler aracılığı ile soyutlama, ifade etme, sembolleştirme, genelleme, ispatlama ve yeni sorular ortaya atma gibi genel matematiksel stratejilerden yararlanma konusunda deneyim kazanmaktadır. Bunlarla birlikte keşif niteliğindeki etkinlikler için gerekli olan belirli kavram ve beceriler öğrenilmekte ve öğrenci tanımları ve figürleri oluşturmada, göz önünde canlandırmada, çizmede, ölçmede ve ayırt etmede özelliklerine göre yapılan deneylerden yararlanmaktadır (Erdoğan ve Sağan, 2003).

Oluşturmacılara göre, matematiksel bilgi bireyin kontrolündedir ve bireye hazır olarak aktarılamaz. Dolayısıyla matematik öğretiminde bilgiler öğrenciye kalıplar halinde verilmemelidir (Erdoğan ve Sağan, 2003).

Öğrencilerin matematiksel bilgiyi oluşturmaları için gerekli ortam hazırlanmalı ve karşılaştıkları yeni problemler için akıl yürütmeleri sağlanmalıdır. Özellikle geometri derslerinde belli başlı bir takım formüller üzerine bina edilmiş, kalıplaşmış problemlerden kaçınılmalıdır. Geometride kullanılan temel teoremleri mümkün olduğunca öğrencilerin keşfetmelerine zemin hazırlanmalı ve daha önceki bilgileriyle zihinsel ilişkiler oluşturmalarına fırsat verilmelidir (Akpınar, 1999).

2003 yılında yapılmış bir çalışmada (Erdoğan, Y., Sağan B., 2003), oluşturmacılık yaklaşımı, ilköğretim matematik dersindeki “kare, dikdörtgen ve üçgen çevrelerinin hesaplanması” konusunun öğretiminde kullanılmıştır. Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencileri 2001-2002 güz yarıyılı matematik ortalamaları göz önünde bulundurularak Deney Grubu ve Kontrol Grubu olmak üzere homojen iki gruba ayrılmışlardır. Kontrol Grubuna “kare, dikdörtgen ve üçgen çevrelerinin hesaplanması” konusu klasik yöntemle anlatılırken, Deney Grubuna ise oluşturmacılık yaklaşımı ile aynı konu anlatılmıştır. Gruplar 3 haftalık eğitimden sonra son teste tâbi tutulmuşlardır. Elde

edilen son test sonuçlarına göre oluşturmacı yaklaşım ve klâsik yaklaşım karşılaştırılmıştır.

3.1.6.2. Kimya Alanındaki Uygulama Örnekleri

Son yıllarda kimya öğretimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu oluşturmacı yaklaşımı üzerine yoğunlaşmaktadır. Daha etkili öğretim stratejilerini kullanarak bilimsel başarıyı arttırmak öğrencilerin aktif olmalarını teşvik etmek fen eğitimcileri için ilham kaynağı olmuştur. Oluşturmacı yaklaşımda öğrenci katılımını üst düzeye çıkarmak yorucu olabilir. Oluşturmacı yaklaşımda öğrencilerin dışsal olarak motive olmasından çok içsel motivasyon gereklidir. Bu konuda 2006 yılında bir çalışma yapılmıştır (Yanpar T., Hazer B., Arslan A., 2006). Bu çalışmada, kimya alanındaki Çözünürlük konulu ders iki ayrı sınıfa oluşturmacı ve geleneksel yaklaşım kullanılarak uygulanmış ve öğrencilerin başarıları ve sınıf içi aktiviteleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre oluşturmacı yaklaşımı ile ders işlenen sınıftaki öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Kimya eğitiminde oluşturmacı yaklaşıma dayalı laboratuvar etkinliğini diğer öğretim yaklaşımları ile karşılaştırmak için Cemil Aydoğdu (2003) tarafından yapılan çalışmada, deney grubu öğrencilerine oluşturmacı yaklaşıma dayalı laboratuvar eğitimi verilirken, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel doğrulama yöntemine dayalı laboratuvar eğitimi verilmiştir. Yapılan kimya başarı testi sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin başarı ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış ve oluşturmacı yaklaşıma dayalı laboratuvar eğitimi alan grubun daha başarılı olduğu saptanmıştır (Aydoğdu, 2003).

Oluşturmacı kuramı sadece ilköğretim, ortaöğretim öğrencileri üzerinde değil, lisans ve lisansüstü öğrencilerine ders anlatımı için yükseköğretimde de sık sık kullanılan bir yaklaşımdır. Havva Demirelli (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, lisans ve lisansüstü öğrencilerine Kimya dersindeki pH Metre, Elektrot Kalibrasyonu ve Gran metodunun öğretilmesi için oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bir laboratuvar aktivitesi hazırlanmıştır. Gösterim, rehberli sorgulama, kavram oluşturma ve laboratuvar

uygulama aşamalarından oluşan aktivite Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinden rasgele seçilen 22 öğrenciye uygulanmış aktivitenin etkinliği, sınıf içi öğretim elemanı gözlemleri ve öğrencilerle resmi olmayan görüşmelerle kalitatif olarak değerlendirilmiştir. Aktivitenin öğrencilerin ilgi, tutum ve merakını arttırmada, yaratıcı düşünme, problem çözme, kavramsal anlama, uygulama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Demirelli, 2003).

3.1.6.3. Fizik Alanındaki Uygulama Örnekleri

2006 yılında Şengül Atasoy ve Ali Rıza Akdeniz tarafından yapılan “Yapılandırıcı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarını Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında oluşturmacılık yaklaşımının etkinliğini lise 2. sınıf öğrencileri üzerinde fizik dersinin bir ünitesinin işlenişinde gözlemlemişler ve çalışmalarında bu gözlem sonuçlarına yer verilmiştir.

Çalışma yaprakları literatürde yapılandırmacı öğrenme kuramının sınıfta uygulanmasında (Kurt, 2002) ve kavram yanılgılarının giderilmesinde (Hand ve Treagust, 1991; Demircioğlu vd., 2004) yardımcı öğretim araçları olarak kullanılmaktadır. Şengül Atasoy ve Ali Rıza Akdeniz tarafından hazırlanan bu çalışmada söz konusu yapraklar oluşturmacılık yönteminin etkinliğinin ölçülmesinde kullanılan öğretim araçları olarak kullanılmıştır.

Çalışmada yürütülen araştırma, 24 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Enerji ünitesinde daha önce geliştirilen “İş ne zaman ne kadar yapılır?”, “Göster gücünü”, “Enerjine göre iş yap”, “Enerjini dönüştür” ve “Yayın potansiyel enerjisi” isimli 5 çalışma yaprağı (Kurt, 2002) ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla 5 fizik öğretmeni (A, B, C, D ve E öğretmenleri) ile mülakatlar yürütülmüştür. Daha sonra bu çalışma yaprakları bir fizik öğretmeni (F öğretmeni) tarafından 24 kişilik bir sınıfta uygulanmıştır. “Göster gücünü” isimli çalışma yaprağı bireysel, diğerleri grup çalışması yapılarak uygulanmıştır. Uygulamalar 3 hafta boyunca toplam beş ders saatinde tamamlanmıştır. Çalışma yapraklarının uygulanmadığı diğer dersler öğretmen tarafından geleneksel olarak yürütülmüştür.

Araştırmacılar alışma yaprakları ile yürütülen derslere hem gözlemci hem de ğretmen olarak katılmışlardır. Uygulama sürecinin gözlem verileri araştırmacılar tarafından tutulan kısa notlar ve teyple kaydedilerek elde edilmiştir. Dersler sonunda rasgele belirlenen 17 ğrenci ile grup mülakatları ve ders ğretmeni ile bir mülakat yürütülmüş ve öğrencilerin cevapları açık uçlu olarak kaydedilmiştir. Bu çalışmada derlenen veriler analitik olarak analiz edilebilir olmadığı için tutulan gözlem raporları ve mülakatta alınan açık uçlu cevaplar araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır (Atasoy ve Akdeniz, 2006).

Gözlem sonuçlarına göre, öğrenciler, çalışma yaprakları ile fizik derslerine ilgilerinin arttığını, bu esnada yapılan tartışmaların dersleri daha zevkli hale getirdiğini ve daha kalıcı bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı ğrenciler çalışma yapraklarının uygulanması sürecindeki hislerini farklı olarak şu şekilde ifade etmektedirler;

“Uygulamalar esnasında derslere gelmek daha bir heyecanlı oldu benim için”, “sınıfta normal işlediğimiz derslerde kafam karışırken çalışma yapraklarından sonra bu azaldı. Canlı olarak yaptığımız için her şey daha açık bir şekilde gözüküyor” (Atasoy ve Akdeniz, 2006).

Öğrenciler alışma yaprakları ile öğretmenin sürekli ders anlattığı ve kendilerinin dinlediği ortamın ortadan kalktığını ve her şeyi kendi başlarına düşünerek yaptıklarını, düzenekleri kurduklarını ve doğruyu kendilerinin araştırıp bulduklarını ifade etmişlerdir (Atasoy ve Akdeniz, 2006).

3.1.6.4. Fen Dersindeki Uygulama rnekleri

Fen ğretmenin verimli ve kalıcı olması için kullanılacak yöntem ve tekniklerin ğrenci seviyelerine uygun olması ve daha çok duyu organına hitap etmesi gerekir. Bunun için fen bilgisi programında, ağdaş ğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve bilimsel yöntemi kullanmaya fırsat tanıyacak, sadece bilişsel değil duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine ve çoklu lme ve değerlendirmeye yardımcı olacak yeterli düzeyde kaynak, araç-gereç, deney, gezi-

gözlem, araştırma, proje ve uygulamalarından yararlanılması önerilmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005). Fakat bütün bunların nasıl yapılacağına ilişkin yeterli düzeyde araştırma yapılmamış ve örnekler ortaya konulmamıştır. Bu nedenle fen bilgisi öğretmenleri geleneksel öğretim anlayışına uygun öğretim yapmayı sürdürmektedir.

Son 15-20 yılda tüm dünyada kabul gören ve programlar üzerinde etkisini gösteren oluşturmacılık kuramına özellikle son 10 yılda ilgi daha da artmıştır. Ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim fen bilgisi programının oluşturmacılık kuramının etkisinde kaldığı söylenebilir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Köseoğlu ve Kavak (2001) çalışmalarında, Fen sınıflarında oluşturmacılık yaklaşımının uygulanabilmesi için bir öğretim stratejisi sunulması gerektiği ve bu stratejinin 6 basamaktan oluşması gerektiği savunulmuştur. Bu basamaklar: olayın sunumu, ön bilgilerin hatırlatılması ve alternatif kavramların belirlenmesi, hipotez kurma, veri toplama, hipotezlerin test edilmesi ve kavram oluşturma ve genelleme yapmak olarak tanımlanmıştır.

3.1.7. Yabancı Dil Öğretiminde Oluşturmacılık Yaklaşımının Kullanılması

Sıklaşan kişilerarası ve uluslararası ilişkiler, gelişen iletişim ve karmaşıklaşan dünya bireylerin yeni anlayışlar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yeni dünyada bireylerin yeni anlayışlar geliştirmesini sağlayacak ve yaşamlarını kolaylaştıracak bir etken de bu yeni dünyanın özelliklerini taşıyan çağdaş eğitim düzenlemeleri olacaktır. Teknolojinin her yıl daha da gelişmesi, ulaşım araçlarının hızlanması, bir bilgi ağı olarak nitelendirilebilecek Internet'in insanlar arasındaki mesafeleri azaltması, bireylerarası ilişkileri yoğunlaştırması ve bilgiyi kolaylıkla ulaşılabilir bir kavrama dönüştürmesi, bilgi vermeye dayalı geleneksel eğitim uygulamalarını çağdaş dünyanın gereksinimlerine cevap veremeyecek duruma getirmiştir. Uluslar arasındaki mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı çeşitli uluslardan bireylerin kolaylıkla ilişki kurduğu ve bir araya geldiği küresel bir köy haline dönüştürmüştür. Bu küresel köy içinde bireysel ilişkileri daha da sağlamlaştıracak etkili

bir yabancı dil eğitimine gereksinim vardır. Yabancı dil eğitimi, yenedünyanın yeni özellikleri olan dünyadaki çeşitliliğe saygıyı ve kültürlerarası hoşgörüyü geliştirmek için önemli bir araçtır (Can, 2004).

Buradan çıkışla yabancı dil eğitiminin de bir dönüşüme uğraması kaçınılmazdır. Oluşturmacılık kuramı da yabancı dil eğitimine sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtaracak uygulamalarla destek olabilir. Özellikle yabancı dilde söylem ve bağlam farkındalığı kazanma, anlatı öğretimi, sözcük, dilbilgisi, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük bütüncül bir bakış açısı geliştirme, bu becerilerde önemli olanın strateji geliştirmek olduğu anlayışını yerleştirmek, sonuç odaklılıktan sıyrılıp süreç odaklılık fikrini benimsemek gibi uygulamalarla yabancı dil eğitimi zenginleştirilebilir. Oluşturmacılık kuramı, bu çalışmada da İngilizce öğretimine yapabileceği katkılar bağlamında tartışılacaktır. Oluşturmacılık yaklaşımının yabancı dil öğretimine ne yönlerden katkı yapabileceği ders içi uygulamalarla örneklenecek ve oluşturmacılık yaklaşımının uygulandığı ve uygulanmadığı iki sınıfa aynı ünite işlendikten sonra öğrencilerin başarıları somut olarak karşılaştırılacaktır (Can, 2004).

3.1.7.1.Oluşturmacı Yabancı Dil Tasarımı

M. Reinfried (2000)'e göre oluşturmacı bir yaklaşımla hazırlanan yabancı dil derslerinde olması gereken özellikler şunlardır: “eylem odaklılık”, “öğrenen odaklılık”, “süreç odaklı farkındalık”, “bütüncül dil deneyimi”.

Oluşturmacı kurama göre; eylem odaklılık, işbirlikçi öğrenme, yaratıcılık, projeler yoluyla ve öğreterek öğrenme gibi sınıf içi etkinliklerle sağlanabilir. Derslerin bu tür özelliklere sahip olması öğrenenin daha etkin olmasını ve buna ek olarak öğrenenin sınıf içinde etkin olması derslerin de daha eylem odaklı olmasını sağlayacaktır. Bu tür etkinlikler aynı zamanda öğrenenin de özerkliğini destekleyerek, öğrenimin bireyselleşmesi ile birlikte eylem odaklılık kadar öğrenen odaklılığını da destekleyecektir. Öğrenmenin bireyselleşmesi ve öğrenenin özerkliğinin farkına varması gerçekte öğretim ve öğrenme süreciyle ilgili bir farkındalık da geliştirecektir. Bunlara içerik odaklılık, gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamı eklendiğinde bütüncül

bir dil öğrenme sağlanabilir. Görüldüğü gibi M. Reinfried'in Oluşturmacı Yabancı Dil tasarımı birbirleriyle ilişki içinde olan özellikler bütünlüğüne işaret etmektedir.

3.1.7.2. Yabancı Dil Derslerinde Oluşturmacı Etkinlikler

A. Yıldırım ve H. Akar (2004)'a göre yabancı dil derslerinde kullanılacak oluşturmacı etkinlikler şöyle sıralanmıştır:

- a. araştırma ya da proje hazırlamak,
- b. benzetim ya da rol çalışmaları yapmak,
- c. çoklu öğrenme ortamları yaratmak,
- d. durum çalışmaları yapmak,
- e. sözlü durum çalışmalar yapmak,
- f. sorgulamaya dayalı konuşma/tartışma ortamları yaratmak,
- g. karşılıklı konuşma: tartışma,
- h. kavramsal çatışma ya da ikilem,
- i. fikirlerin paylaşılması,
- j. özgünlük: anlam çıkarma, gerçek yaşantı örnekleri,
- k. portfolio etkinlikleri.

Bunlara ek olarak oluşturmacı etkinler şöyle çeşitlendirilebilir:

- l. öğrenenlerin öğrenme sürecine katıldığı etkinlikler,
- m. anlam çıkarma etkinlikler,
- n. eylem odaklı etkinlikler,
- o. hayalgücü gerektiren etkinlikler,
- p. yaratma gerektiren etkinlikler,
- q. etkileşim sağlayan etkinlikler,
- r. kişisel yansıma (reflection) sağlayan etkinlikler,
- s. özerklik gerektiren anlamlı etkinlikler,
- t. okuyucu cevabı gerektiren etkinlikler (Yıldırım ve Akar, 2004).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA PROBLEMİ VE YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, oluşturmıcılık yaklaşımının öğrencilerin İngilizce başarı düzeyine olumlu yönde etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak, şu anda görev yapmakta olduğum Ümraniye Dudullu 75. Yıl Cumhuriyet Lisesi'ndeki 2 ayrı sınıfa (9K ve 9L) "Orient Express" yayınevinin TESTER adlı kitabının 5. ünitesi oluşturmıcılık ve klâsik öğretim yaklaşımları ile anlatılmıştır.

4.2. Hipotez

Oluşturmıcılık yaklaşımı ile TESTER adlı kitabın 5. ünitesinin anlatıldığı sınıfın (9K- Deney Grubu) gerek sınav başarı notları, gerek derse katılımları ve gerekse ödev yapma alışkanlıkları bakımından klâsik öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıf (9L- Kontrol Grubu) ile farklılık olup olmadığını ölçmek için aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

- 9. sınıf "5. Ünite" başarı testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 5. ünite süresince derse katılımları bakımından fark vardır.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 5. ünite süresince ödev yapma alışkanlıkları bakımından fark vardır.
- Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine, anne ve babalarının mesleklerine ve eğitim düzeylerine göre aldıkları notlar arasında fark yoktur.

4.3. Araştırmanın Türü ve Modeli

Bu çalışmada "son-test kontrol modeli" uygulanarak nicel bir araştırma yapılmıştır. İngilizce öğretiminde günümüze kadar süregelen uygulama, gramer kalıplarını,

ezberletmek, benzer kalıbı farklı kelimeler için tekrarlatmak, kelimelerin sadece cümle içinde kullanılan anlamını söylemek, diğer anlamlarından bahsetmemek gibi şeklinde olmuştur. Halbuki İngilizce öğretiminde amaç, kalıp ve kelimeleri ezberlemenin ötesinde öğretilen bu kelime ve kalıpların günlük hayatta nasıl kullanıldığını, hangi anlamlara geldiğini öğretmek ve daha çok pratik yaptırmaktır. Öğrencinin bol pratik yaparak İngilizce öğrenebileceği bilincinde olmasına yardımcı olmak ve bunun için gerekli ortamı sağlamaktır. Oluşturmacılık kuramı özünde, öğrencinin günlük yaşantısı ile bağlantı kurarak öğrenmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla, oluşturmacılık kuramının İngilizce öğretiminde başarı sağlayacağı düşünülmekte ve yıllardır ülkemizde yaşanan İngilizce öğrenememe/ öğretememe sorunun büyük ölçüde ortadan kalkacağına inanılmaktadır.

4.4. Sınırlılıklar

Araştırma süresi 2006-2007 öğretim yılı Nisan ayı ile sınırlıdır. Oluşturmacılık yaklaşımının İngilizce öğretimindeki etkinliği TESTER kitabının 5. ünitesi ile sınırlıdır. Ayrıca, bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul Ümraniye Dudullu 75. Yıl Cumhuriyet Lisesi 9K ve 9L sınıfı ile sınırlıdır.

4.5. Yöntem

Bu çalışmada, “son-test kontrol modeli” uygulanmıştır. İstanbul Valiliği Ümraniye İlçesi Dudullu 75. Yıl Cumhuriyet Lisesi 2006-2007 öğretim yılı güz dönemi 9. sınıflarından İngilizce başarı ortalamaları, sınıf mevcudu, göz önünde bulundurularak en homojen 2 sınıfta 9K. (deney grubu) oluşturmacılık 9L (kontrol grubu) klâsik öğretim yaklaşımlarıyla “Orient Express” kitabının 5. ünitesi işlenmiştir.

9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders kitabı olarak okutulan TESTER kitabının 5. ünitesi kontrol grubuna klâsik öğretim yöntemiyle anlatılırken, Deney grubuna oluşturmacılık yaklaşımı ile anlatılmıştır. Ünite bitiminden sonra her iki sınıftaki öğrenciler aynı sınava tâbi tutulmuşlardır. Yapılan testten almış oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Oluşturmacılık yaklaşımının etkinliğinin ölçülmesinde sınav

sonucunun tek başına yeterli bir karşılaştırma ölçütü olmayacağı düşünüldüğünden, sınav başarısının yanı sıra ödev notu, derse katılım notu ve sınıf içi tutum ve davranışları ölçülmüştür. Bu ölçütlerin objektif olarak oluşturulabilmesi öğrenciler ve öğretmen tarafından aşağıda belirtilen formlar doldurulmuştur:

1. Derse Katılım Ölçeği,
2. Öğrencinin Kendini Değerlendirme Formu,
3. Öğrenci Gözlem Formu,
4. Ders Değerlendirme Formu,

(“Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları, 2001. Kudret Eren Yavuz, Özel Ceceli Okulları Yayınları” kitabından yararlanılarak hazırlanan formlar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Klavuz Kitabı”ndan alınarak “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri, 2004 “ kitabından yararlanılarak bu çalışmaya uyarlanmıştır).

Her öğrenci için öğretmen tarafından 5 alt başlıkta doldurulacaktır. Derse katılım ölçeği ile, öğrencinin derse devamlılığı, sınıf etkinliklerine katılımı, dinleme becerileri, ders sırasındaki davranışları ve derse hazırlığı (ödev yapma, materyal getirme) 0-5 arasında puanlandırılacaktır. Burada 0 en düşük puan olurken 5 en yüksek puanı ifade etmektedir. Form tezin ekler bölümünde yer almaktadır.

Kendini değerlendirme formu her öğrenci tarafından doldurulacaktır. Öğrencinin verdiği cevaplar açıklı uçlu olarak derleneceğinden bu form için kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin karşılaştırılması analitik olarak değil cevaplara bağlı olarak öğretmen tarafından yorumlanarak yapılacaktır.

Öğrenci Gözlem Formu, her öğrenci için 10 beceri göz önünde bulundurularak “ çok iyi”, “iyi”, “orta” ve “zayıf” düzeylerinden biri seçilerek doldurulacaktır. Öğrenci değerlendirme ölçütleri şunlardır:

- zamanın kullanımı,

- katılımda isteklilik,
- gözlem dikkati
- sınıflandırma,
- çıkarımda bulunma,
- kavramları doğru kullanma,
- ölçme/not tutma becerisi,
- kavramlar arası ilişki kurma,
- kendi kendine düşünme/soru sorma,
- arkadaşları ile iletişim kurma (Uysal ve Keskin, 2006).

Son olarak ders değerlendirme formu hem öğretmen hem de öğrenci tarafından doldurulacaktır. Doldurulması istenen başlıklar şunlardır:

- derse katılım,
- okuma,
- ders,
- etkinlikler,
- kazanım,
- kendiniz,
- öğretmen,
- değerlendirme (Uysal ve Keskin, 2006).

Sonuç olarak belirtilen tüm formlar ile elde edilen bilgiler ışığında klasik ve oluşturmacılık yaklaşımı ile ders işlenen sınıflar tüm yönleriyle karşılaştırılacak ve oluşturmacılık yaklaşımının klasik yönleme göre daha etkin olup olmadığı analitik olarak ortaya konacaktır.

4.6. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul Valiliği Ümraniye Dudulu 75. yıl Cumhuriyet Lisesi 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise, aynı lisenin 9K sınıfında öğrenim gören 47 ve 9L sınıfında öğrenim gören 47 öğrenci olmak üzere toplam 94 öğrenci oluşturmaktadır.

4.7. Veri Toplama Araçları

TESTER ders kitabı 5. ünitenin her iki sınıfta tamamlanmasının ardından yapılan sınav, öğrenciler tarafından doldurulan kişisel bilgi formu, ilgili ünitenin işlenmesi sırasında yine öğrenciler tarafından doldurulan kendini değerlendirme formu, araştırmacı tarafından doldurulan ders tutum ölçeği veri toplama araçlarıdır.

4.8. Verilerin Çözümlemesi

2006-2007 bahar yarı yılı İngilizce dersi başarı ortalamasına göre belirtilen Deney ve Kontrol Gruplarının eşit İngilizce başarı düzeylerine sahip olup olmadıklarına ortaya koymak amacıyla parametrik istatistik testlerden Bağımsız t testi ve ANOVA testi uygulanacaktır. $p < 0.05$ düzeyinde ise kurulan hipotezin anlamlı olduğu istatistiksel olarak ortaya konacaktır. Tezin bu bölümünde Bağımsız t testi ve ANOVA testi hakkında kısa bilgi verilmiştir.

4.8.1. Bağımsız t testi

T testi, iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır. T testi, bir gruptaki ortalamanın diğer gruptaki ortalamadan önemli derecede farklı olup olmadığını belirler. T testinde kritik nokta iki'dir. T testi her zaman iki farklı ortalamayı ya da değeri karşılaştırır. Özellikle, örneklem büyüklüğünün çok fazla olmadığı, örneklemin alındığı anakütlenin standart sapmasının bilinmediği ve anakütlenin parametrelerinin hipotez testinde kullanılmadığı durumlarda tercih edilir (Kalaycı, 2005). Bağımlı ve bağımsız t testi olmak üzere iki tip t testi vardır. Çalışmamızda bağımsız t testi kullanılmıştır.

Bağımsız t testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırır. İki grubun üyeleri birbirinden ayrıdır. Gruplar arasında kesinlikle ortak üye olmamalıdır. Örneğin, kadın-erkek, birinci sınıf- ikinci sınıf, yabancı dil bilen-yabancı dil bilmeyen, kontrol grubu-deney grubu gibi) Tez çalışmasında söz konusu iki grup; oluşturmacı yaklaşımı ile TESTER kitabının 5. ünitesinin işlendiği deney grubu ve aynı ünitenin geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlendiği kontrol grubu şeklindedir.

Burada hipotezler aşağıdaki şekilde kurulur.

H_0 : Deney ve Kontrol Grupları arasında sıvan başarı notları ortalamaları açısından fark yoktur.

H_1 : Deney ve Kontrol Grupları arasında sıvan başarı notları ortalamaları açısından fark vardır..

Hesaplanan t değeri $>$ t tablo değeri ((n-2) serbestlik derecesindeki) ise H_0 hipotezi red edilerek H_1 hipotezi kabul edilir.

Hesaplanan t değeri $<$ t tablo değeri ((n-2) serbestlik derecesindeki) ise H_0 hipotezi kabul edilerek H_1 hipotezi red edilir.

Deney ve kontrol grupları arasında 5. Ünite işlenirken derse katılımları ve ödev yapma becerileri arasında fark olup olmadığı da bağımsız t testi ile ortaya konacaktır.

4.8.2. Varyans Analizi (ANOVA)

Varyans Analizi iki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek için kullanılır. İki ortalama arasında bir fark olup olmadığını test etmek için yukarı da anlatılan t testi de kullanılabilir. Fakat t testi, iki den fazla ortalamanın karşılaştırılması gerektiği durumlarda sorun yaşamaktadır. Her ne kadar ikiden fazla ortalamanın karşılaştırılması gerektiği durumda da ikişer ikişer ortalamaları t testi ile karşılaştırmak mümkün olsa bile, bu yöntem 1. tip hata oranının çok fazla yükselmesine sebep olabilecektir. Varyans analizi 1. tip hata

oranını yükseltmeden ikiden fazla ortalamanın karşılaştırılmasında kullanılan bir testtir. Varyans analizinde H_0 hipotezi bütün popülasyonların ortalamalarının eşit olduğu şeklindedir (Kalaycı, 2005).

$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots = \mu_n$ (n tane popülasyonun ortalaması arasında fark yoktur.)

H_1 : Ortalamalardan en az ikisi arasında anlamlı fark vardır.

Varyans analizinde hipotezi test etmek için F değeri kullanılır. F değeri, istenilen anlamlılık düzeyinde tablo değerinden küçük ise H_0 hipotezi red edilemez, tablo değerinden büyük ise H_0 hipotezi red edilir. Varyans analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerden söz edilir. Bağımsız değişkenlere faktör adı verilir. Faktörlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılır. Bağımsız değişkenin kategorik bağımlı değişkenin ise metrik olması gerekmektedir.

Tez çalışmasında,

Bağımsız Değişken: Cinsiyet, Anne ve Babanın Mesleği, Anne ve Babanın Eğitim Durumları

Bağımlı Değişken: Sınav Başarı Notları

olarak tanımlanmıştır. Burada dikkat çekmek istenilen nokta şudur: Cinsiyet değişkeni iki kategorik değer aldığı için cinsiyet ile öğrencilerin sınav başarı notları arasında fark olup olmadığını incelemek için ANOVA analizi de yapılabilir t testi de yapılabilir. İki test sonucu da aynı sonucu verecektir. Çalışmamızda öğrencinin cinsiyeti, anne ve babalarının mesleği, anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile öğrenci başarıları arasında fark olup olmadığını ölçmek için ANOVA analizi kullanılacaktır.

4.8.3. Ki-Kare Testi

Ki-Kare testi ilk olarak 1900'li yıllarda Pearson tarafından ortaya atılmıştır (Aytaç 1999: 317). Ki-Kare testi araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve uygulama kolaylığı

nedeniyle de tercih edilen bir testtir. Çoğu araştırmada çeşitli kategorilere giren deneklerin, nesnelere veya cevapların sayısı ile ilgilenilir. Örneğin, bir grup insan belli bir anketin sorularına verdikleri cevaplara göre sınıflandırılabilirler (Bircan, 2003). Araştırmacı belli bir grubun verdiği cevapların diğerlerine kıyasla daha sık ortaya çıkıp çıkmayacağını belirlemek isteyebilir. Bu gibi durumlarda ve özellikle de sayımla belirlenen kalitatif özelliklerle ilgili testlerde daha çok Ki-Kare testi kullanılır. Uygulama Amacına ve durumuna göre ki-kare testi, uygunluk testi, bağımsızlık testi, ve homojenlik testi olmak üzere üç başlık altında incelenir. Çalışmamızda Ki-kare bağımsızlık testi kullanıldığı için sadece bu konuda bilgi verilecektir.

Ki-kare bağımsızlık testi iki veya daha fazla değişken grubu arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek için kullanılır. Burada hipotezler aşağıdaki şekilde kurulur.

H_0 : Değişkenler arasında ilişki ya da fark yoktur.

H_1 : Değişkenler arasında ilişki ya da fark vardır. (Değişkenler birbirinden bağımsız değildir.)

Ki-kare bağımsızlık testinin uygulanabilmesi için gözlem sonuçlarının sınıflandırılmış veya gruplandırılmış bileşik seriler şeklinde gösterilmesi gerekir. Bu gösterim şekline kontenjans tablosu denir. Bu tablo değişkenlerin sınıflarının yer aldığı satır ve sütunlardan oluşur. Tablodaki satır sayısı (r) ile ve sütun sayısı (c) ile gösterilirse ($r \times c$) boyutlarında bir kontenjans tablosu elde edilir. Bu şekilde çapraz sınıflandırma, herhangi bir satırdaki elemanla, sütündeki eleman arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılır. Bunun için her satır ve sütündeki elemana ait beklenen frekansların (E_{ij}) gözlenen (O_{ij}) frekanslarla karşılaştırılması gerekir (Kalaycı, 2005).

Hesaplanan Ki-kare değeri $>$ Ki kare tablo değeri ($(r \times c) - 1$ serbestlik derecesindeki) ise H_0 hipotezi red edilerek H_1 hipotezi kabul edilir.

Hesaplanan Ki-kare değeri < Ki kare tablo değeri ((rXC)-1 serbestlik derecesindeki) ise H_0 hipotezi kabul edilerek H_1 hipotezi red edilir.

4.9. Varsayımlar

- Oluşturmacılık Yönteminin etkinliğinin test edileceği 9K ve 9L sınıfları güz dönemindeki İngilizce başarı ortalamaları, sınıf mevcudu ve öğrencileri yaşları bakımından homojen varsayılmışlardır.
- Oluşturmacılık yaklaşımın klasik yaklaşıma göre daha etkin olup olmadığını ortaya koymak için ünite süresince doldurulan değerlendirme formları ve ünite bitiminde yapılacak başarı değerlendirme formları tarafından objektif olarak değerlendirileceği varsayılmıştır.

BÖLÜM 5

ARAŞTIRMA BULGULARI

5.1. Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, görev yapmakta olduğum Dudulu Lisesi, 9K (Deney Grubu) ve 9L (Kontrol Grubu) sınıflarında yürütülen Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular 3 alt başlık halinde sunulmaktadır. 1. alt bölümde, 9K ve 9L sınıfındaki öğrencilerin cinsiyet, anne ve babalarının eğitim durumları, anne ve babalarının çalışma durumları ve ailelerinin ekonomik durumlarına ilişkin özet istatistikler yer alacaktır.

2. alt bölümde, Deney ve Kontrol gruplarında uygulanan farklı öğretim yöntemleri sonucunda yapılan sınav başarı notları, ödev notları ve derse katılım notları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca 3 ayrı başarı notu ile değerlendirilen öğrencilerin aldığı notların, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın çalışma durumu ile ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de bu alt bölümde incelenmiştir.

3. alt bölümde ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf içi tutum ve davranışları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının diğer değişkenlere (cinsiyet, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın eğitim durumu gibi) göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

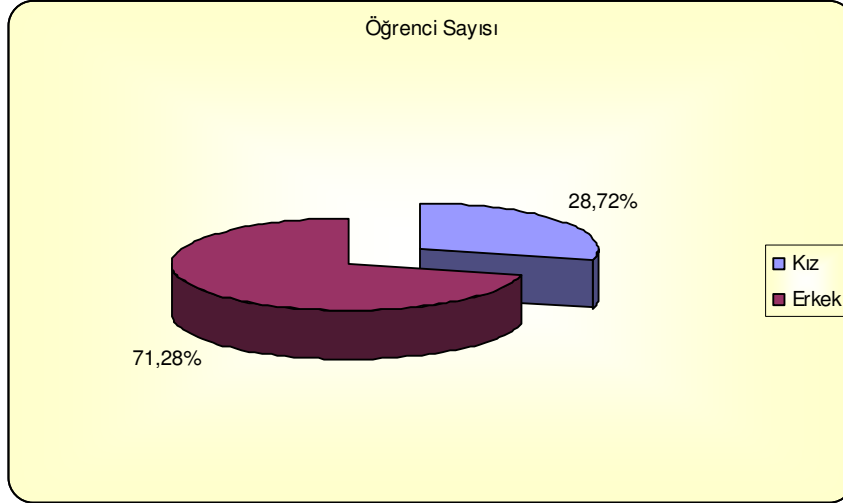
5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 5 ve Şekil 1’de, araştırmaya katılan Dudullu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin cinsiyetlere göre dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlara göre Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin % 71.28’inin erkek öğrencilerden %28.72’sinin ise kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde(%)	Birikimli Yüzde(%)
Kız	27	28,72	28,72
Erkek	67	71,28	100,00
Toplam	94	100,00	

Şekil 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı



Tablo 6’da, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre cinsiyetlerinin dağılımı yer almaktadır. 5. bölümün başında da belirtildiği gibi, 9K sınıfı Deney grubu olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifade ile 9K sınıfı araştırmada etkinliği denenmek isteyen Oluşturmacılık yaklaşımına göre ders işlenen sınıftır. 9L sınıfı ise Kontrol grubu olarak tanımlanmıştır. Kontrol grubuna ise aynı ünite geleneksel yaklaşım ile işlenmiştir. Tablo 6’dan görüleceği gibi, her iki sınıfın sınıf mevcudu aynıdır. Ayrıca her iki sınıfta da erkek öğrenciler belirgin bir şekilde daha fazla olması dikkat çekmektedir. Ancak deney grubundaki kız öğrencilerin sayısı, kontrol grubuna göre 7 öğrenci daha fazladır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Ayırımında Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

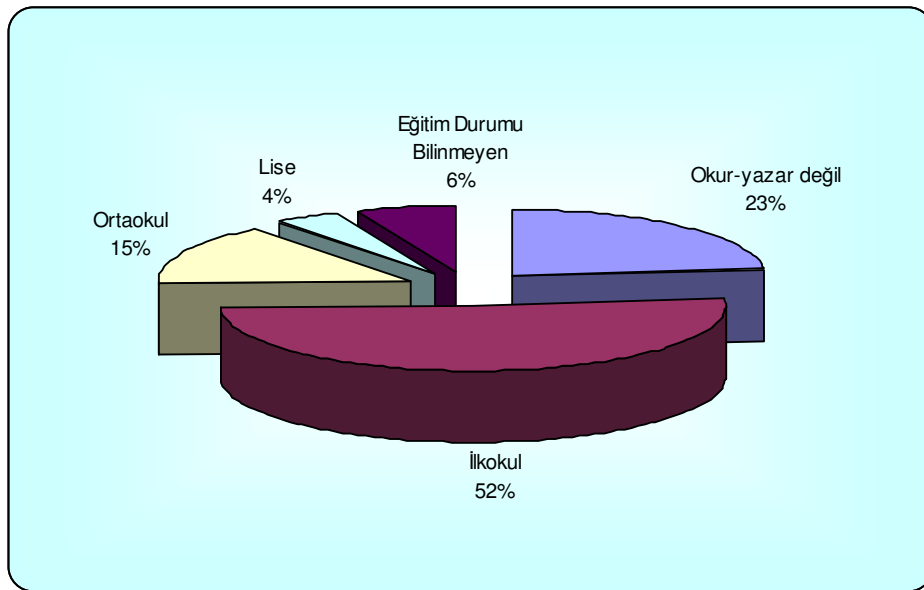
Cinsiyet	Öğrenci Sayısı		
	Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)	Toplam
Kız	17	10	27
Erkek	30	37	67
Toplam	47	47	94

Tablo 7 ve Şekil 2’de, araştırmaya katılan Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlara göre Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin % 23,40’ının annesi okur-yazar değil, %51,06’sı ilkokul mezunu, %14,89’u ortaokul mezunu ve %4.26’sı ise lise mezunudur. Her iki sınıfta toplam 6 öğrenci devamsız oldukları için annelerinin eğitim durumları bilgisi alınamamıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Annenin Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde(%)	Kayıp Gözlem Dağıtılmış Yüzde(%)	Birikimli Yüzde(%)
Okur-yazar değil	22	23,40	25,00	25,00
İlkokul	48	51,06	54,55	79,55
Ortaokul	14	14,89	15,91	95,45
Lise	4	4,26	4,55	100,00
Toplam	88	93,62	100,00	
Kayıp Gözlem	6	6,38		
Genel Toplam	94	100,00		

Şekil 2. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları



Tablo 8’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu ayrı ayrı verilmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda annesi okur-yazar olmayan öğrenci sayısı 10 olurken, kontrol grubunda bu sayı 12’dir. Benzer şekilde deney grubunda, annesi ilkokul mezunu olan öğrenci sayısı 25 olurken, kontrol grubunda 23’tür. Annesi ortaokul mezunu olan öğrenci sayısı, deney grubunda 4, kontrol grubunda ise 10’dur. Annesi lise mezunu olan öğrenci sayısı her iki sınıfta da aynıdır. Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin ortalama eğitimde geçen süreleri (yıl) incelendiğinde, 9K sınıfındaki öğrencilerin annelerinin ortalama eğitimde geçirdiği 4,16 yıl olurken, 9L sınıfı öğrencileri için bu değer 4,82 yıldır. Dolayısıyla, her iki sınıf için, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları bakımından oldukça homojen bir yapı gösterdiği söylenebilir. Eğitimde geçen ortalama süre hesaplanırken, okur-yazar olmayan için eğitimde geçen süre 0, ilkokul mezunu için 5, ortaokul mezunu için 8, lise mezunu için 11 varsayılmış ve her iki sınıf için ağırlıklı ortalama alınarak eğitimde geçen ortalama süre (yıl) hesaplanmıştır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Annenin Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı		
	Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)	Toplam
Okur-yazar değil	12	10	22
İlkokul	25	23	48
Ortaokul	4	10	14
Lise	2	2	4
Toplam	43	45	88

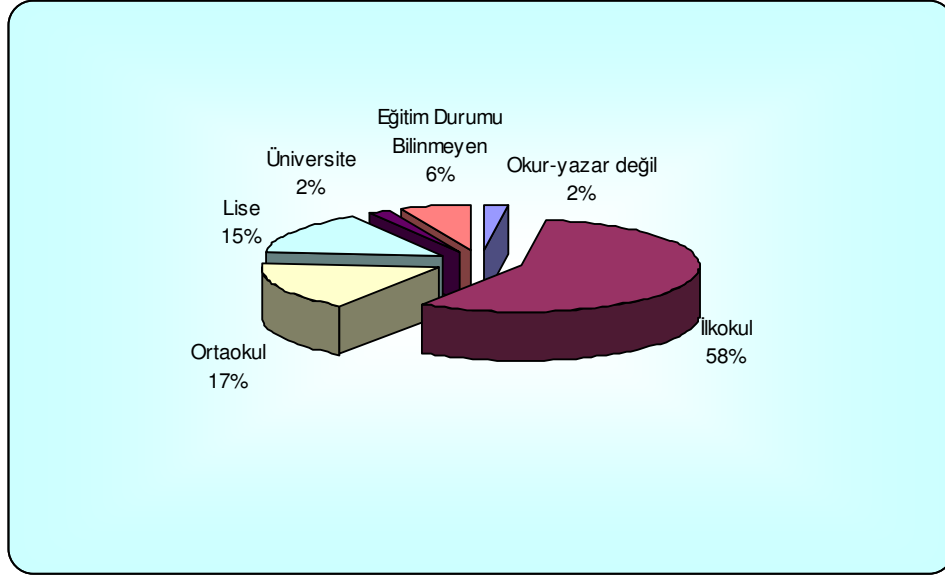
Tablo 9 ve şekil 3’de, araştırmaya katılan Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlara göre Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin % 2,13’ünün babası okur-yazar

değil, %57,45'i ilkokul mezunu, %18,18'i ortaokul mezunu, %15,91'i lise mezunu ve %2,27'isi ise üniversite mezunudur. Toplam 6 öğrenci devamsız olduğu için babalarının eğitim durumlarına ilişkin bilgi alınamamıştır.

Tablo 9. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Babanın Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde(%)	Kayıp Gözlem Dağıtılmış Yüzde(%)	Birikimli Yüzde(%)
Okur-yazar değil	2	2,13	2,27	2,27
İlkokul	54	57,45	61,36	63,64
Ortaokul	16	17,02	18,18	81,82
Lise	14	14,89	15,91	97,73
Üniversite	2	2,13	2,27	100,00
Toplam	88	93,62	100,00	
Kayıp Gözlem	6	6,38		
Genel Toplam	94	100,00		

Şekil 3. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları



Tablo 10'da, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına ilişkin dağılım ayrı ayrı gösterilmiştir.. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki 1'er öğrencinin babası okur-yazar değildir. Benzer şekilde deney grubunda, babası ilkököl mezunu olan öğrenci sayısı 28 olurken, kontrol grubunda bu sayı 26'dır. Babası ortaokul mezunu olan öğrenci sayısı, deney grubunda 6 olurken, kontrol grubunda 10'dur. Babası lise mezunu olan öğrenci sayısı deney grubunda 6, kontrol grubunda 8'dir. Babası üniversite mezunu olan öğrenci sayısı deney grubunda 2 olurken, kontrol grubunda babası üniversite mezunu olan öğrenci bulunmamaktadır. Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının ortalama eğitimde geçen süreleri (yıl) incelendiğinde, 9K sınıfındaki öğrencilerin annelerinin ortalama eğitimde geçirdiği 6,60 yıl olurken, 9L sınıfı öğrencileri için bu değer 6,62 yıldır. Dolayısıyla, her iki sınıf için, öğrencilerin babalarının eğitim durumları bakımından oldukça homojen bir yapı gösterdiği söylenebilir. Eğitimde geçen ortalama süre hesaplanırken, okur-yazar olmayan için eğitimde geçen süre 0, ilkököl mezunu için 5, ortaokul mezunu için 8, lise mezunu için 11 ve üniversite mezunu için 15 yıl varsayılmış ve her iki sınıf için ağırlıklı ortalama alınarak eğitimde geçen ortalama süre (yıl) hesaplanmıştır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

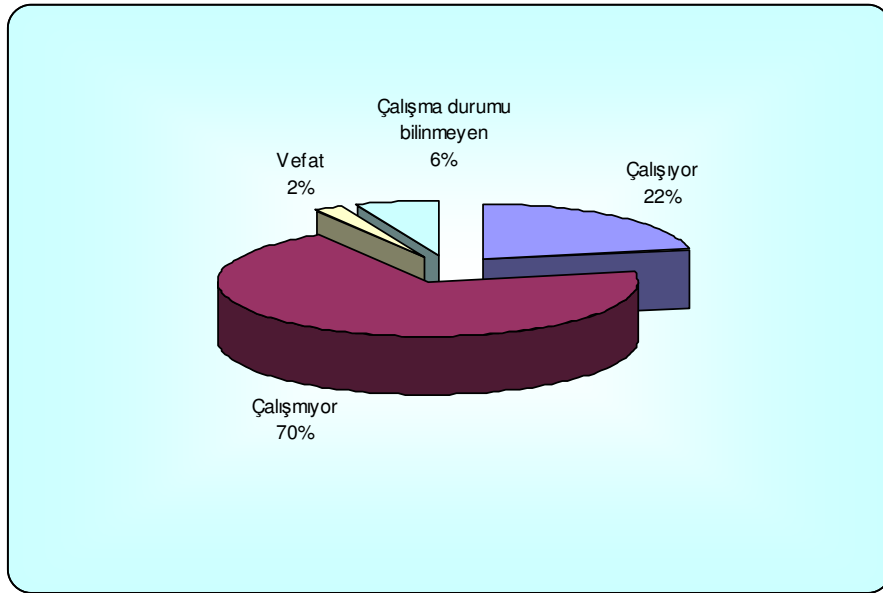
Babanın Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı		
	Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)	Toplam
Okur-yazar değil	1	1	2
İlkokul	28	26	54
Ortaokul	6	10	16
Lise	6	8	14
Üniversite	2	0	2
Toplam	43	45	88

Tablo11 ve Şekil 4’de, araştırmaya katılan Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlara göre Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin % 22,34’ü annelerinin çalıştığını % 69,15’i ise çalışmadığını belirtmiştir. Ayrıca annesi vefat eden 2 öğrenci bulunmaktadır. 6 öğrencinin annelerinin çalışma durumuna ilişkin bilgi alınmamıştır. .

Tablo 11. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları

Annenin Çalışma Durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde(%)	Kayıp Gözlem Dağıtılmış Yüzde(%)	Birikimli Yüzde(%)
Çalışıyor	21	22,34	23,86	23,86
Çalışmıyor	65	69,15	73,86	97,73
Vefat	2	2,13	2,27	100,00
Toplam	88	93,62	100,00	
Kayıp Gözlem	6	6,38		
Genel Toplam	94	100,00		

Şekil 4. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları



Tablo 12’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin çalışma durumlarına ilişkin dağılım ayrı ayrı gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda, annesi çalışmayan öğrenci sayısı 35 olurken, kontrol grubunda bu

sayı 30'dur. Dolayısıyla kontrol grubunda annesi çalışan öğrenci sayısı deney grubuna göre daha fazladır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları

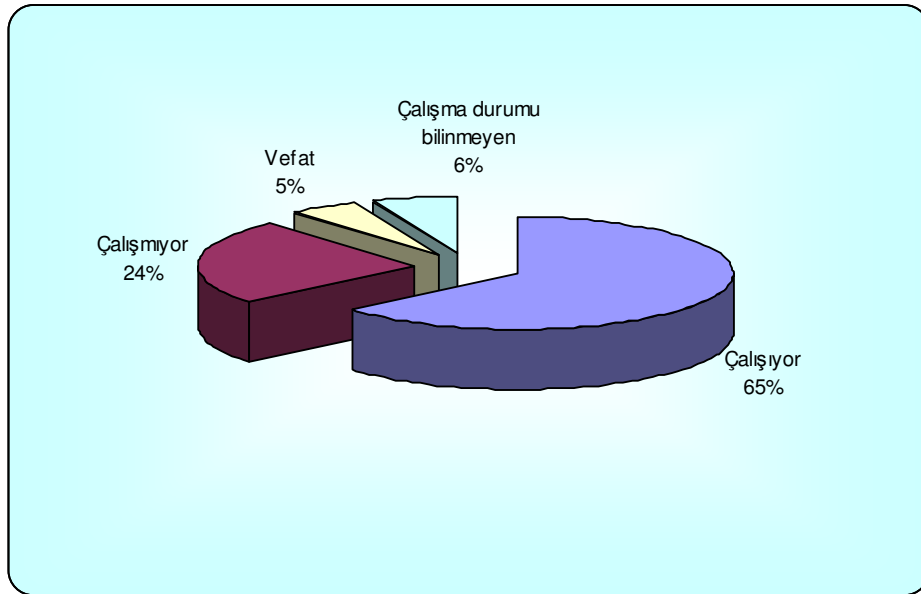
Annenin Çalışma Durumu	Öğrenci Sayısı		
	Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)	Toplam
Çalışıyor	8	13	21
Çalışmıyor	35	30	65
Vefat	0	2	2
Toplam	43	45	88

Tablo 13 ve Şekil 5'de, araştırmaya katılan Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin babalarının çalışma durumuna göre dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin % 63,83'unun babası çalışırken, % 24,47'si çalışmamaktadır. Öğrencilerin babalarının % 5,32'si vefat etmiştir. Ayrıca, 6 öğrenci devamsız olduğu için babalarının çalışma durumlarına ilişkin bilgi alınamamıştır.

Tablo 13. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımları

Babanın Çalışma Durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde(%)	Kayıp Gözlem Dağıtılmış Yüzde(%)	Birikimli Yüzde(%)
Çalışıyor	60	63,83	68,18	68,18
Çalışmıyor	23	24,47	26,14	94,32
Vefat	5	5,32	5,68	100,00
Toplam	88	93,62	100,00	
Kayıp Gözlem	6	6,38		
Genel Toplam	94	100,00		

Şekil 5. Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımları



Tablo 14’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının çalışma durumlarına ilişkin dağılım ayrı ayrı gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre,

deney grubunda, babası çalışmayan öğrenci sayısı 13 olurken, kontrol grubunda bu sayı 10'dur. Dolayısıyla deney grubunda babası çalışmayan öğrenci sayısı kontrol grubuna göre daha fazladır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Ayırımında Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımları

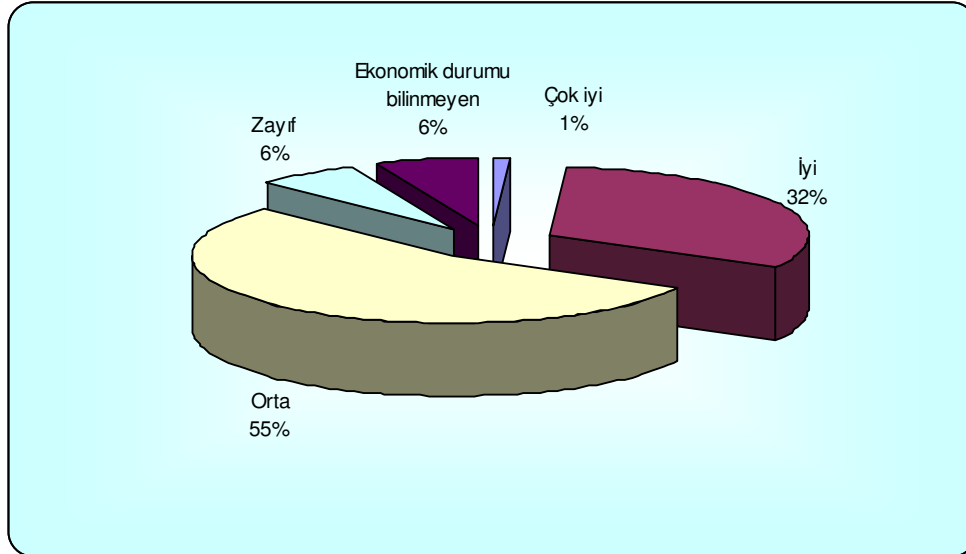
Babanın Çalışma Durumu	Öğrenci Sayısı		
	Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)	Toplam
Çalışıyor	28	32	60
Çalışmıyor	13	10	23
Vefat	2	3	5
Toplam	43	45	88

Tablo 15 ve Şekil 6'da, araştırmaya katılan Dudulu Lisesi 9K ve 9L sınıfı öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumlarının dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin %63,83'unun babası çalışırken, %24,47'si çalışmamaktadır. Öğrencilerin %1,06'sı ailelerinin ekonomik durumunun çok iyi olduğunu belirtirken, %31,91'i iyi olduğunu, %54,26'sı orta olduğunu, %6,38'i ise ailelerinin ekonomik durumlarının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, 6 öğrenci devamsız olduğu için ailelerinin ekonomik durumlarına ilişkin bilgi alınamamıştır.

Tablo 15. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları

Ailenin Ekonomik Durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde(%)	Kayıp Gözlem Dağıtılmış Yüzde(%)	Birikimli Yüzde(%)
Çok iyi	1	1,06	1,14	1,14
İyi	30	31,91	34,09	35,23
Orta	51	54,26	57,95	93,18
Zayıf	6	6,38	6,82	100,00
Toplam	88	93,62	100,00	
Kayıp Gözlem	6	6,38		
Genel Toplam	94	100,00		

Şekil 6. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları



Tablo 16’da, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumlarına ilişkin dağılım ayrı ayrı gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda, ailesinin ekonomik durumu çok iyi olan öğrenci olmazken, kontrol grubunda bir öğrenci ailesinin ekonomik durumunun çok iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, ailesinin ekonomik durumu iyi olan öğrenci sayısı deney grubunda 13 olurken, kontrol grubunda bu sayı 17’dir. Benzer şekilde ailesinin ekonomik durumunu orta olarak ifade eden öğrenci sayısı deney grubunda 27 iken, kontrol grubunda bu sayı 24 olmaktadır. Ailesinin ekonomik durumu zayıf olan öğrenci sayısı her iki grupta da 3 olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla, her iki sınıf için, öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu bakımından oldukça homojen bir yapı gösterdiği söylenebilir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Ayrımında Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları

Ailenin Ekonomik Durumu	Öğrenci Sayısı		
	Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)	Toplam
Çok iyi	0	1	1
İyi	13	17	30
Orta	27	24	51
Zayıf	3	3	6
Genel Toplam	43	45	88

5.1.2. Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı notlarının,

- deney ve kontrol grupları arasında,
- cinsiyetler arasında,
- anne ve babalarının çalışma durumları arasında,

- anne ve babalarının eğitim durumları arasında,
- ailelerinin ekonomik durumları arasında

farklılık gösterip göstermediği t testi ve ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

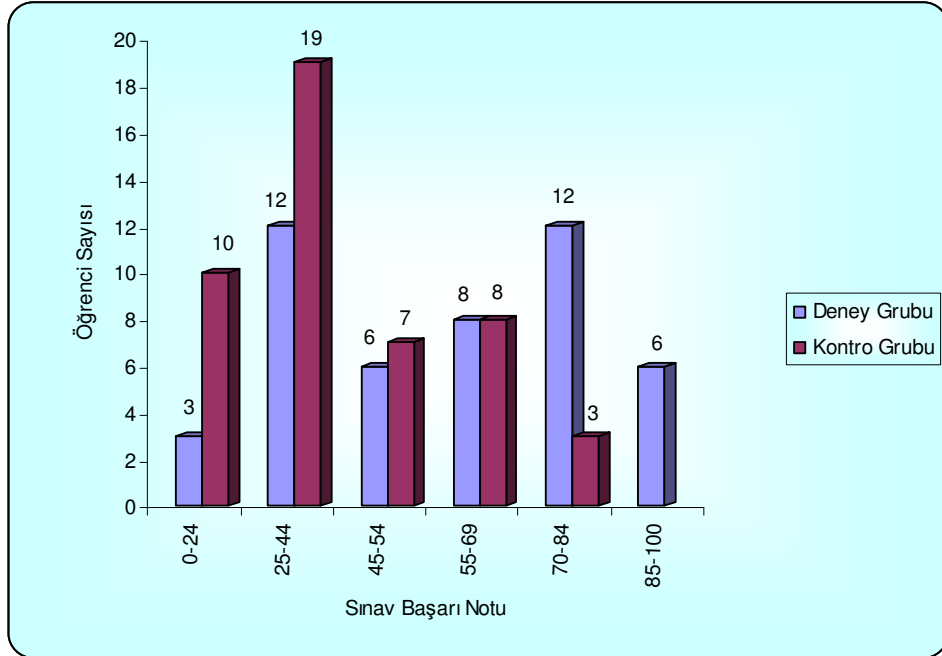
5.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav başarı notları, ödev notları ve derse katılım notlarının farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için yapılan t testi sonuçları yer almıştır. Dudullu Lisesinde İngilizce derslerinde kullanılan TESTER kitabının beşinci ünitesi 9K sınıfına oluşturmacılık yaklaşımı ile 9L sınıfına da geleneksel yaklaşım ile işlenmiş ve ünite bitiminde her iki sınıfa da aynı sorulardan oluşan bir sınav yapılmıştır. Öğrencilerin aldığı sınav notlarının sınıflara göre dağılımı Tablo 17 ve Şekil 7’de verilmiştir. Deney grubunda 3 öğrenci 0 alırken, kontrol grubunda sıfır alan öğrenci sayısı 10 kişidir. Benzer şekilde kontrol grubunda 1 alan öğrenci sayısı da deney grubuna göre daha fazladır. 2 alan öğrenci sayısı her iki sınıfta da hemen hemen aynı olmuştur. Deney grubunda 4 alan öğrenci sayısı 12 iken, kontrol grubunda 4 alan öğrenci sayısı sadece 3’tür. Kontrol grubunda 5 alan öğrenci olmamasına rağmen, deney grubunda 6 öğrenci en yüksek notu almıştır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Notlarının Dağılımı

Öğrencinin Sınav Notu	Not Aralığı	Öğrenci Sayısı	
		Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)
0	0-24	3	10
1	25-44	12	19
2	45-54	6	7
3	55-69	8	8
4	70-84	12	3
5	85-100	6	
Toplam		47	47

Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Notlarının Dağılımı



Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin sınav notları arasında fark yoktur.

H_1 : Deney grubundaki öğrencilerin sınav başarı notları kontrol grubundaki öğrencilerin sınav başarı notlarından daha yüksektir.

Bu hipotezler Bağımsız t testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Tablo 18’de, deney grubundaki öğrencilerin sınav not ortalamasının 100 üzerinden 57,06 olduğu, kontrol grubundaki öğrenciler için ise sınav not ortalamasının 40,13 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hesaplanan t değeri (3.77) 92 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden büyük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.00$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden küçük olduğu için) H_0 hipotezi red edilmiş ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, oluşturmacılık yaklaşımı kullanılarak ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin sınav notlarının, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin sınav notlarından daha yüksek olduğu istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Sınıf	Gözlem Sayısı	Sınav Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	p
Deney Grubu(9K)	47	57,06	24,39	3,56	3,77	92	0,00
Kontrol Grubu (9L)	47	40,13	18,84	2,75			

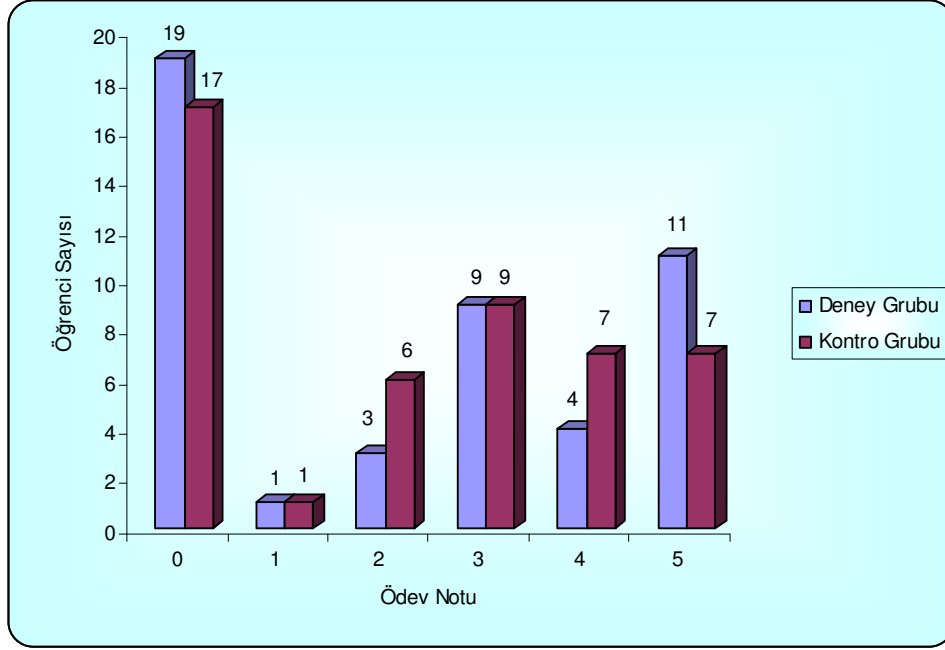
Tablo 19’de ve Şekil 7’de, 5. ünitenin işlenmesi sırasında 9K ve 9L sınıfı öğrencilerine verilen ödevlerden aldıkları notların dağılımı verilmiştir. Deney grubunda hiç ödev vermeyen öğrenci sayısı 19 iken, kontrol grubunda bu sayı 17’dir. Yani, deney grubunda ödev vermediği için 0 alan öğrenci sayısı kontrol grubuna göre daha fazladır. Her iki grupta ödev’den 1 alan 1 öğrenci bulunmaktadır. Ödev notu 2 olan öğrenci sayısı deney grubunda 3 iken kontrol grubunda bu sayı

6'dır. Ödev notu 3(orta) olan öğrenci sayısı da her iki sınıfta 9'dur. Ödev notu iyi olan öğrenci sayısı deney grubunda 4 olmasına karşın kontrol grubunda bu sayı 7'dir. Son olarak ödev notu Pekiyi olan öğrenci sayısı deney grubunda 11 iken, kontrol grubunda bu sayı 7'dir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ödev Notlarının Dağılımı

Öğrencinin Ödev Notu	Açıklama	Öğrenci Sayısı	
		Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)
0	Hiç ödev vermemiş	19	17
1	Kötü	1	1
2	Zayıf	3	6
3	Orta	9	9
4	İyi	4	7
5	Pekiyi	11	7
Toplam		47	47

Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ödev Notlarının Dağılımı



Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ödev notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin ödev notları arasında fark yoktur.

H_1 : Deney grubundaki öğrencilerin ödev notları kontrol grubundaki öğrencilerin ödev notlarından daha yüksektir.

Bu hipotezler Bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Tablo 20’de, deney grubundaki öğrencilerin ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,23 olduğu, kontrol grubundaki öğrenciler için ise ödev not ortalamasının 2,19 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hesaplanan t değeri (0,10) 92 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.92$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, oluşturmacılık yaklaşımı kullanılarak ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin ödev notlarının, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol

grubundaki öğrencilerin ödev notlarından farklı olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

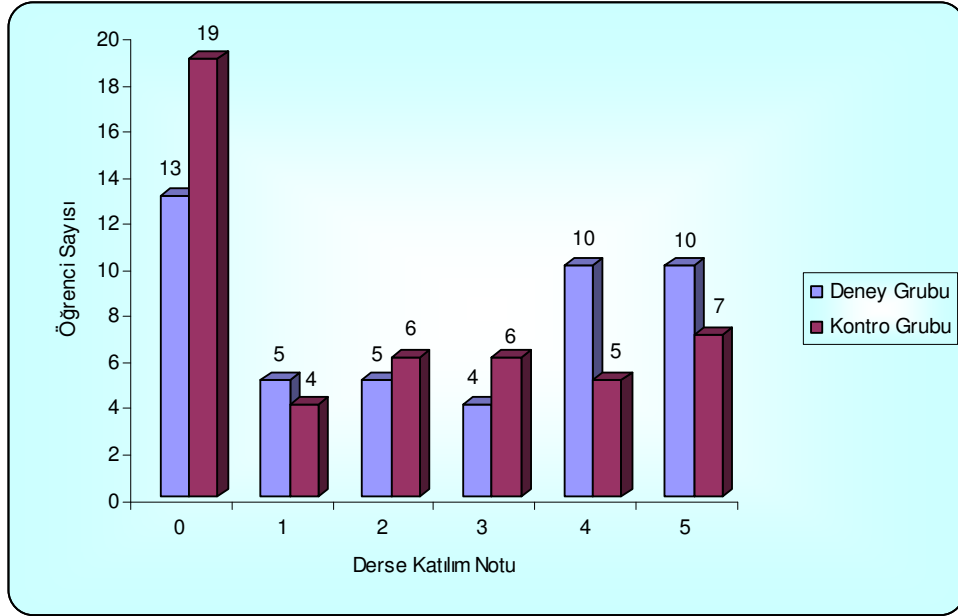
Sınıf	Gözlem Sayısı	Ödev Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	p
Deney Grubu(9K)	47	2,23	2,08	0,30	0,10	92	0,92
Kontrol Grubu (9L)	47	2,19	1,91	0,28			

5. ünitenin işlenmesi sırasında 9K ve 9L sınıfında öğrencilerin derse katılımları 0-5 arasında değerlendirilmiş ve öğrencilerin derse katılım notlarının dağılımı Tablo 21’de ve Şekil 8’de verilmiştir. Deney grubunda derse hiç katılmayan ve dolayısıyla derse katılım notu 0 olan öğrenci sayısı 13 olurken, kontrol grubunda derse katılmayan öğrenci sayısı 19’dur. Derse katılım notu 1, 2 ve 3 olan öğrenci sayısı her iki grupta da hemen hemen aynıdır. 5. ünitenin işlenmesi sırasında derse katılım notu 4 olan öğrenci sayısı deney grubunda 10 olurken kontrol grubunda bu sayı 5’tir. Benzer şekilde derse katılım notu 5 olan öğrenci sayısı deney grubunda 10, kontrol grubunda ise 7’dir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Dağılımı

Öğrencinin Derse Katılım Notu	Açıklama	Öğrenci Sayısı	
		Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)
0	Hiç katılmadı	13	19
1	Çok nadir katıldı	5	4
2	Az katıldı	5	6
3	Ara sıra katıldı	4	6
4	Sık sık katıldı	10	5
5	Her zaman katıldı	10	7
Toplam		47	47

Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Dağılımı



Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse katılım notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin derse katılım notları arasında fark yoktur.

H_1 : Deney grubundaki öğrencilerin derse katılım notları kontrol grubundaki öğrencilerin derse katılım notlarından daha yüksektir.

Bu hipotezler Bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Tablo 22’de, deney grubundaki öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 2,49 olduğu, kontrol grubundaki öğrenciler için ise derse katılım not ortalamasının 1,89 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hesaplanan t değeri (1,48) 92 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.14$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, oluşturmacı yaklaşımı kullanılarak ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin derse katılım notlarının, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin derse katılım notlarından farklı olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Sınıf	Gözlem Sayısı	Derse Katılım Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	p
Deney Grubu(9K)	47	2,49	1,98	0,29	1,48	92	0,14
Kontrol Grubu (9L)	47	1,89	1,91	0,28			

5.1.2.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, cinsiyete göre öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında fark olup olmadığı test etmek için aşağıdaki hipotezler ortaya konmuştur.

H_0 : Cinsiyete göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları arasında fark yoktur.

H_1 : Cinsiyete göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları kontrol grubundaki öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notlarından daha yüksektir.

Yukarıda 3 ayrı hipotez bulunmaktadır. Birinci hipotezde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav notları arasında fark olup olmadığı incelemekte, ikinci hipotezde, cinsiyetlere göre öğrencilerin ödev notları arasında fark olup olmadığı incelenmekte, üçüncü hipotezde ise, cinsiyete göre öğrencilerin derse katılım notları arasında fark olup olmadığı incelenmektedir. Bu hipotezler Bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Cinsiyet	Gözlem Sayısı	Sınav Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	T değeri	Serbestlik derecesi	P
Kız	27	52,00	25,13	4,84	0,90	92	0,37
Erkek	67	47,22	22,55	2,76			

Tablo 23’de, kız öğrencilerin sınav not ortalamasının 100 üzerinden 52 olduğu, erkek öğrenciler için ise sınav not ortalamasının 100 üzerinden 47,22 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hesaplanan t değeri (0,90) 92 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.37$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, kız ve erkek öğrencilerin sınav not ortalamaları arasında farklı olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 24. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Cinsiyet	Gözlem Sayısı	Ödev Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	T değeri	Serbestlik derecesi	P
Kız	27	2,67	2,04	0,39	1,42	92	0,16
Erkek	67	2,03	1,95	0,24			

Tablo 24’de, kız öğrencilerin ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,67 olduğu, erkek öğrenciler için ise ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,03 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hesaplanan t değeri (1,42) 92 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.16$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, kız ve erkek öğrencilerin ödev not ortalamaları arasında farklı olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 25. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Cinsiyet	Gözlem Sayısı	Derse Katılım Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	P
Kız	27	2,44	2,08	0,40	0,79	92	0,43
Erkek	67	2,09	1,91	0,23			

Tablo 25’de, kız öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 2,44 olduğu, erkek öğrenciler için ise derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 2,09 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, hesaplanan t değeri (0,79) 92 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden büyük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.43$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, kız ve erkek öğrencilerin derse katılım not ortalamaları arasında farklı olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin sınav notları, ödev notları ve derse katılım notları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

5.1.2.3. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Annelerin çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları arasında fark yoktur.

H_1 : Annelerin çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları kontrol grubundaki öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notlarından daha yüksektir.

Yukarıdaki hipotezler öğrencilerin aldığı sınav notlarının, ödev notlarının ve derse katılım notlarının, annelerinin çalışma durumuna göre değişkenlik göstermediğini ortaya koymak için kurulmuştur. Bu hipotezler Bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28’te verilmiştir.

Tablo 26. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Annenin Çalışma Durumu	Gözlem Sayısı	Sınav Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	P
Çalışıyor	21	47,05	21,12	4,61	-0,75	84	0,45
Çalışmıyor	65	51,17	22,02	2,73			

Tablo 26’da, annesi çalışan öğrencilerin sınav not ortalamasının 100 üzerinden 47,05 olduğu, annesi çalışmayan öğrenciler için ise sınav not ortalamasının 100 üzerinden 51,17 olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak bu farkın önemli olup olmadığı bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan t değeri (-0,75) 84 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir

ifade ile $p=0.45$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin sınav not ortalamaları arasında farklılık olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 27. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Annenin Çalışma Durumu	Gözlem Sayısı	Ödev Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	P
Çalışıyor	21	2,48	1,97	0,43	0,40	84	0,69
Çalışmıyor	65	2,28	1,97	0,24			

Tablo 27’de, annesi çalışan öğrencilerin ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,48 olduğu, annesi çalışmayan öğrenciler için ise ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,28 olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak bu farkın önemli olup olmadığı bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan t değeri (0,40) 84 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.69$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin ödev not ortalamaları arasında farklılık olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 28. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Annenin Çalışma Durumu	Gözlem Sayısı	Derse Katılım Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	P
Çalışıyor	21	2,67	1,88	0,41	0,96	84	0,34
Çalışmıyor	65	2,20	1,95	0,24			

Tablo 28’de, annesi çalışan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 2,67 olduğu, annesi çalışmayan öğrenciler için ise ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,20 olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak bu farkın önemli olup olmadığı bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan t değeri (0,96) 84 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0,34$ değeri $\alpha=0,05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin derse katılım not ortalamaları arasında farklılık olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak yapılan analiz sonucu annenin çalışıp çalışmamasının öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

5.1.2.4. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Babaların çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları arasında fark yoktur.

H₁: Babaların çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları kontrol grubundaki öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notlarından daha yüksektir.

Yukarıdaki hipotezler öğrencilerin aldığı sınav notlarının, ödev notlarının ve derse katılım notlarının, babaların çalışma durumuna göre değişkenlik göstermediğini ortaya koymak için kurulmuştur. Bu hipotezler Bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 29. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Babanın Çalışma Durumu	Gözlem Sayısı	Sınav Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	p
Çalışıyor	60	51,95	21,70	2,80	1,82	81	0,07
Çalışmıyor	23	42,26	21,75	4,53			

Tablo 29’da, babası çalışan öğrencilerin sınav not ortalamasının 100 üzerinden 51,95 olduğu, babası çalışmayan öğrenciler için ise sınav not ortalamasının 100 üzerinden 42,26 olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak bu farkın önemli olup olmadığı bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan t değeri (1,82) 81 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.07$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin sınav not ortalamaları arasında farklılık olmadığı %95 güvenlilikle söylenmektedir.

Tablo 30. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Babanın Çalışma Durumu	Gözlem Sayısı	Ödev Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	p
Çalışıyor	60	2,42	1,99	0,26	1,41	81	0,16
Çalışmıyor	23	1,74	1,84	0,38			

Tablo 30'da, babası çalışan öğrencilerin ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,42 olduğu, babası çalışmayan öğrenciler için ise ödev not ortalamasının 5 üzerinden 1,74 olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak bu farkın önemli olup olmadığı bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan t değeri (1,41) 81 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.16$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin ödev not ortalamaları arasında farklılık olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir.

Tablo 31. Babanın Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (Bağımsız t testi Sonuçları)

Babanın Çalışma Durumu	Gözlem Sayısı	Derse Katılım Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	Serbestlik derecesi	p
Çalışıyor	60	2,40	2,00	0,26	1,13	81	0,26
Çalışmıyor	23	1,87	1,69	0,35			

Tablo 31'de, babası çalışan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 2,40 olduğu, babası çalışmayan öğrenciler için ise ödev not ortalamasının 5 üzerinden 1,87 olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak bu farkın önemli olup olmadığı bağımsız t testi ile test edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan t değeri (1,13) 81 serbestlik derecesindeki t tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir

ifade ile $p=0,26$ değeri $\alpha=0,05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin derse katılım not ortalamaları arasında farklılık olmadığı istatistiksel olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak yapılan analiz sonucu babanın çalışıp çalışmamasının öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

5.1.2.5. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının

Karşılaştırılması

Bu bölümde, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları arasında fark yoktur.

H_1 : Annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları kontrol grubundaki öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notlarından daha yüksektir.

Yukarıdaki hipotezler öğrencilerin aldığı sınav notlarının, ödev notlarının ve derse katılım notlarının, annenin eğitim durumuna göre değişkenlik göstermediğini ortaya koymak için kurulmuştur. Bu hipotezler ANOVA testi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 32. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Annenin Eğitim Durumu	Gözlem Sayısı	Sınav Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	p
Okur-yazar değil	22	51,09	26,10	5,56	0,765	(3, 84)	0,516
İlkokul	48	51,52	19,82	2,86			
Ortaokul	14	47,07	21,56	5,76			
Lise	4	35,25	28,34	14,17			
Toplam	88	49,97	22,06	2,35			

Tablo 32'den, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin sınav not ortalamasının 100 üzerinden 51,09 olduğu, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamalarının 51,52 olduğu, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamalarının 47,07 olduğu ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 35,25 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak sınav notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (0,765) 3 ve 84 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.516$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, annelerinin eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin sınav not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenilirlikle söylenmektedir.

Tablo 33. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Annenin Eğitim Durumu	Gözlem Sayısı	Ödev Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	p
Okur-yazar değil	22	2,50	2,11	0,45	0,918	(3, 84)	0,435
İlkokul	48	2,35	1,96	0,28			
Ortaokul	14	2,43	1,91	0,51			
Lise	4	0,75	1,50	0,75			
Toplam	88	2,33	1,98	0,21			

Tablo 32'den, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin ödev not ortalamasının 5 üzerinden 2,50 olduğu, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamalarının 2,35 olduğu, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamalarının 2,43 olduğu ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 0,75 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak ödev notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (0,918) 3 ve 84 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.435$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, annelerinin eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin ödev not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenilirlikle söylenmektedir.

Tablo 34. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Annenin Eğitim Durumu	Gözlem Sayısı	Derse Katılım Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	p
Okur-yazar değil	22	2,64	1,89	0,40	0,461	(3, 84)	0,709
İlkokul	48	2,29	1,98	0,29			
Ortaokul	14	2,14	2,07	0,55			
Lise	4	1,50	1,91	0,96			
Toplam	88	2,32	1,95	0,21			

Tablo 33'den, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 2,64 olduğu, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamalarının 2,29 olduğu, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamalarının 2,14 olduğu ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 1,50 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak derse katılım notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (0,461) 3 ve 84 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.709$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, annelerinin eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin derse katılım not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenlilikle söylenmektedir. Sonuç olarak, annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım not ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli farklar bulunmamıştır.

5.1.2.6. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının

Karşılaştırılması

Bu bölümde, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları arasında fark yoktur.

H_1 : Babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları kontrol grubundaki öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notlarından daha yüksektir.

Yukarıdaki hipotezler öğrencilerin aldığı sınav notlarının, ödev notlarının ve derse katılım notlarının, babanın eğitim durumuna göre değişkenlik göstermediğini ortaya koymak için kurulmuştur. Bu hipotezler ANOVA testi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 35, Tablo 36 ve Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 35. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Babanın Eğitim Durumu	Gözlem Sayısı	Sınav Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	P
Okur-yazar değil	2	52,50	16,26	11,50	0,22	(4, 83)	0,93
İlkokul	54	48,94	22,90	3,12			
Ortaokul	16	54,00	24,20	6,05			
Lise	14	48,14	19,76	5,28			
Üniversite	2	55,50	0,71	0,50			
Toplam	88	49,97	22,06	2,35			

Tablo 35'den, babası okur-yazar olmayan öğrencilerin sınav not ortalamasının 100 üzerinden 52,50 olduğu, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 48,94 olduğu, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 54,00 olduğu, babası lise mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 48,14 olduğu ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 55,50 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak sınav notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (0,220) 4 ve 83 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.93$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin sınav not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenilirlikle söylenmektedir.

Tablo 36. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Babanın Eğitim Durumu	Gözlem Sayısı	Ödev Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	P
Okur-yazar değil	2	3,50	2,12	1,50	2,70	(4, 83)	0,04
İlkokul	54	2,09	1,94	0,26			
Ortaokul	16	3,44	1,71	0,43			
Lise	14	1,57	1,99	0,53			
Üniversite	2	4,00	1,41	1,00			
Toplam	88	2,33	1,98	0,21			

Tablo 36'dan, babası okur-yazar olmayan öğrencilerin ödev not ortalamasının 5 üzerinden 3,50 olduğu, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 2,09 olduğu, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 3,44 olduğu, babası lise mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 1,57 olduğu ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 4,00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak ödev notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (2,70) 4 ve 83 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden büyük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.04$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden küçük olduğu için) H_0 hipotezi red edilmiş ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin ödev not ortalamaları arasındaki fark olduğu %95 güvenlilikle söylenmektedir.

Tablo 37. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Babanın Eğitim Durumu	Gözlem Sayısı	Derse Katılım Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	P
Okur-yazar değil	2	2,00	2,83	2,00	2,16	(4, 83)	0,08
İlkokul	54	2,02	1,85	0,25			
Ortaokul	16	3,31	1,99	0,50			
Lise	14	2,07	1,98	0,53			
Üniversite	2	4,50	0,71	0,50			
Toplam	88	2,32	1,95	0,21			

Tablo 37'den, babası okur-yazar olmayan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 2,00 olduğu, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 2,02 olduğu, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 3,31 olduğu, babası lise mezunu olan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 2,07 olduğu ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 4,50 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak derse katılım notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (2,16) 4 ve 83 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.08$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin derse katılım not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenlilikle söylenmektedir.

5.1.2.7. Ailenin Ekonomik Göre Öğrencilerin Başarı Notlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım notları arasında fark olup olmadığını test etmek için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Ailelerin ekonomik durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları arasında fark yoktur.

H_1 : Ailelerin ekonomik durumuna göre öğrencilerin sınav/ödev/derse katılım notları arasında fark vardır.

Yukarıdaki hipotezler öğrencilerin aldığı sınav notlarının, ödev notlarının ve derse katılım notlarının, ailelerinin ekonomik durumuna göre değişkenlik göstermediğini ortaya koymak için kurulmuştur. Bu hipotezler ANOVA testi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 38, Tablo 39 ve Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 38. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğrencilerin Sınav Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Ailenin Ekonomik Durumu	Gözlem Sayısı	Sınav Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	p
Çok iyi	1	38,00	.	.	1,671	(3, 84)	0,179
İyi	30	52,83	22,02	4,02			
Orta	51	50,65	21,29	2,98			
Zayıf	6	31,83	25,47	10,40			
Toplam	88	49,97	22,06	2,35			

Tablo 38'den, ailesinin ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 100 üzerinden 38,00 olduğu, ailesinin ekonomik durumu iyi olan

öğrencilerin sınav not ortalamasının 52,83 olduğu, ailesinin ekonomik durumu orta olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 50,65 olduğu, ailesinin ekonomik durumu zayıf olan öğrencilerin sınav not ortalamasının 31,83 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına bağlı olarak sınav notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını ortaya koymak için ANOVA testi yapılmış ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (1,671) 3 ve 84 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.93$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, ailesinin ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin sınav not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenlilikle söylenmektedir.

Tablo 39. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğrencilerin Ödev Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Ailenin Ekonomik Durumu	Gözlem Sayısı	Ödev Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	p
Çok iyi	1	0,00	.	.	0,998	(3, 84)	0,397
İyi	30	2,70	1,97	0,36			
Orta	51	2,22	1,95	0,27			
Zayıf	6	1,83	2,23	0,91			
Toplam	88	2,33	1,98	0,21			

Tablo 39'dan, ailesinin ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 5 üzerinden 0,00 olduğu, ailesinin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 2,70 olduğu, ailesinin ekonomik durumu orta olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 2,22 olduğu, ailesinin ekonomik durumu zayıf olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 1,83 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına bağlı olarak ödev notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını ortaya koymak için ANOVA

testi yapılmış ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (0,998) 3 ve 84 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.397$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, ailesinin ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin ödev not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenlilikle söylenmektedir.

Tablo 40. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Öğrencilerin Derse Katılım Notlarının Karşılaştırılması (ANOVA testi Sonuçları)

Ailenin Ekonomik Durumu	Gözlem Sayısı	Derse Katılım Not Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata	F değeri	Serbestlik derecesi	p
Çok iyi	1	4,00			0,426	(3, 84)	0,734
İyi	30	2,50	2,10	0,38			
Orta	51	2,22	1,88	0,26			
Zayıf	6	2,00	2,10	0,86			
Toplam	88	2,32	1,95	0,21			

Tablo 40'dan, ailesinin ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 5 üzerinden 4,00 olduğu, ailesinin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin derse katılım not ortalamasının 2,50 olduğu, ailesinin ekonomik durumu orta olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 2,22 olduğu, ailesinin ekonomik durumu zayıf olan öğrencilerin ödev not ortalamasının 2,00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına bağlı olarak derse katılım notları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığını ortaya koymak için ANOVA testi yapılmış ve test sonuçlarına göre, hesaplanan F değeri (0,426) 3 ve 84 serbestlik derecelerindeki F tablo değerinden küçük olduğu için (başka bir ifade ile $p=0.734$ değeri $\alpha=0.05$ değerinden büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, ailesinin ekonomik düzeyleri farklı olan

öğrencilerin derse katılım not ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı %95 güvenirlilikle söylenmektedir.

5.1.3. Öğrenciler Arasında Sınıf İçi Tutum ve Davranışlar Yönünden Farklılıkların İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen tarafından değerlendirilen öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ve cinsiyetleri ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. 5. ünitenin işlenmesi sırasında sınıf içi 8 ayrı davranış dikkate alınarak her bir öğrenci öğretmen tarafından tek tek değerlendirilmiştir.

5.1.3.1. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Sınıf İçi Tutum ve Davranışlar Yönünden Farklılıkların İncelenmesi

Öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olması ile sınıf içi tutum ve davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H₀: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile sınıf içi tutum ve davranışları arasında bir ilişki yoktur.

H₁: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile sınıf içi tutum ve davranışları arasında bir ilişki vardır. .

Bu hipotezler ki-kare analizi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öğrencinin Sınıf içi Tutum ve Davranışları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Ki-kare testi Sonuçları)

Öğrencinin Sınıf içi Tutum ve Davranışları	Cevaplar	Sınıf		Ki-kare Sonuçları		
		Deney Grubu(9K)	Kontrol Grubu(9L)	Serbestlik Derecesi	Ki-kare Değeri	p-değeri
Öğrenci farklı bilgi kaynaklarından yararlanarak derse hazır gelir.	Evet	16	3	1	11,210	0,001
	Hayır	30	43			
Öğrenci anlaşılmayan durumlarda öğretmene sorular sorar.	Evet	28	18	1	4,348	0,037
	Hayır	18	28			
Öğrenme sürecine olumlu katkılarda bulunur.	Evet	17	9	1	3,431	0,064
	Hayır	29	37			
Derse farklı yaklaşımlar getirerek katılır	Evet	13	6	1	3,250	0,071
	Hayır	33	40			
Derse katılımında isteklidir.	Evet	29	22	1	2,156	0,142
	Hayır	17	24			
Öğrendiği kavramları doğru kullanır.	Evet	22	12	1	4,665	0,031
	Hayır	24	34			
Öğrenci 5. ünite'de derse daha ilgilidir.	Evet	29	21	1	2,804	0,094
	Hayır	17	25			
Üniteyi tam anlamıyla kavramıştır.	Evet	20	11	1	3,941	0,047
	Hayır	26	35			

Tablo 41’de koyu olarak gösterilen p değerleri H_0 hipotezinin ilgili davranışlar için red edildiğini göstermektedir. Buna göre oluşturmacılar yaklaşımı ile ders işlenen sınıftaki öğrencilerin, diğer sınıfa göre daha fazla sayıda, farklı bilgi kaynaklarından yararlanarak derse geldikleri görülmüştür. Benzer şekilde deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlaşılmayan durumlarda öğrencilere daha çok soru sordukları, öğrendikleri doğru kullanan öğrenci sayısının daha fazla olduğu ve üniteyi tam kavrayan daha çok öğrenci olduğu görülmüştür. Sonuç olarak dersin geleneksel yaklaşımla ya da oluşturmacılar yaklaşımıyla işlenmesi değişkeni ile;

- Öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanarak ders gelmesi
- Anlaşılmayan konuların öğretmene sorulması
- Öğrendiği kavramları doğru kullanması
- Üniteyi kavrama becerileri

arasında bir ilişki olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Öğrencilerin diğer tutum ve davranışları ile deney ve kontrol grupları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

5.1.3.2. Cinsiyetler Arasında Sınıf İçi Tutum ve Davranışlar Yönünden Farklılıkların İncelenmesi

Öğrencilerin cinsiyeti ile sınıf içi tutum ve davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

H_0 : Öğrencilerin cinsiyeti ile sınıf içi tutum ve davranışları arasında bir ilişki yoktur.

H_1 : Öğrencilerin cinsiyeti ile sınıf içi tutum ve davranışları arasında bir ilişki vardır.

Bu hipotezler ki-kare analizi ile test edilmiş ve test sonuçları sırasıyla Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Cinsiyete Göre Öğrencinin Sınıf içi Tutum ve Davranışları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Ki-kare testi Sonuçları)

Öğrencinin Sınıf içi Tutum ve Davranışları	Cevaplar	Cinsiyet		Ki-kare Sonuçları		
		Kız	Erkek	Serbestli k Derecesi	Ki-kare Değeri	p-değeri
Öğrenci farklı bilgi kaynaklarından yararlanarak derse hazır gelir.	Evet	10	9	1	6,261	0,012
	Hayır	17	56			
Öğrenci anlaşılmayan durumlarda öğretmene sorular sorar.	Evet	15	31	1	0,472	0,492
	Hayır	12	34			
Öğrenme sürecine olumlu katkılarda bulunur.	Evet	11	15	1	2,936	0,087
	Hayır	16	50			
Derse farklı yaklaşımlar getirerek katılır.	Evet	9	10	1	3,750	0,053
	Hayır	18	55			
Derse katılımında isteklidir.	Evet	16	35	1	0,226	0,634
	Hayır	11	30			
Öğrendiği kavramları doğru kullanır.	Evet	10	24	1	0,000	0,992
	Hayır	17	41			
Öğrenci 5. ünite'de derse daha ilgilidir.	Evet	16	34	1	0,372	0,542
	Hayır	11	31			
Üniteyi tam anlamıyla kavramıştır.	Evet	10	21	1	0,191	0,662
	Hayır	17	44			

Tablo 42’de sadece, öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanarak derse hazır gelmesi ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Sadece bu davranış için p değeri $\alpha=0.05$ değerinden küçük olmuş ve H_0 hipotezi red edilmiştir. Nitekim bu davranış için elde edilen cevaplar incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla şekilde farklı kaynaklardan araştırma yaparak derse hazır geldiği görülmektedir.

BÖLÜM 6

ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersinde kullanılan Tester kitabının 5. ünitesinin oluşturmacılık kuramına dayalı olarak öğretiminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin ders başarısını ve sınıf içi tutum ve davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

Bu amaçla, araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine 3 hafta süreyle oluşturmacılık yaklaşımına uygun öğretim teknikleri ile 5. ünite işlenirken, aynı ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Süreç sonunda her iki grup öğrencileri başarı testine tabi tutulmuşlardır. Ayrıca süreç boyunca öğrencilere verilen ödevler ve derse katılımları notlandırılmıştır. Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarındaki değişikliği ortaya koymak amacıyla her iki grup öğrencileri için sınıf içi tutum ve davranış formu doldurulmuştur. Dolayısıyla, öğrenci başarı testi ve sınıf içi tutum ve davranış formu veri toplama aracı olarak çalışmada kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

6.2. Sonuçlar

Uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin sınav başarı notlarının kontrol grubu öğrencilerinden belirgin bir şekilde farklı olduğu görülmüştür. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ödev notu ve derse katılım notları bakımından farklılık bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında sınıf içi bazı tutum ve davranışlar yönünden farklılıklar olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin derse daha hazırlıklı geldiği, anlamadığı konuları daha rahat sorabildiği, öğretilen kavramları daha doğru kullandığı ve üniteyi çok daha iyi kavradığı görülmüştür. Sınıf içi tutum ve davranış formundaki diğer davranışlar için deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında farklılık ortaya konmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetine, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve anne ve babalarının çalışma durumu ile ailelerinin ekonomik durumu değişkenlerine göre öğrencilerin ders başarı notları, ödev notları ve derse katılım notları arasında farklılık bulunmamıştır. Bu durum, belirtilen değişkenler itibariyle öğrencilerin homojenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf içi tutum ve davranışlardan öğrencinin derse hazırlıklı gelme davranışının cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre derse daha hazırlıklı gelmektedir. Bu davranış için ortaya konan farklılığın, dersin işleniş biçimiyle ilgili olmadığı genel eğilim olduğu bilinmektedir.

Araştırma sonucunda, oluşturmıcılık yöntemiyle ders işlenen sınıftaki öğrencilerin sınav notlarının geleneksel yöntemle ders işlenen sınıftaki öğrencilerin sınav notlarından daha yüksek olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Ancak ödev notlarının ve derse katılım notlarının, dersin işleniş yönteminden çok etkilenmediği ve bu nedenle iki sınıfın ödev ve derse katılım notları arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar olmadığı ortaya konmuştur.

Ancak, öğrencilerin sınav, ödev ve derse katılım not ortalamalarının diğer değişkenler için (cinsiyet, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın eğitim durumu ile ailenin ekonomik durumu değişkenleri için) istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek farklılıklar göstermediği ortaya konmuştur.

Geleneksel ve oluşturmıcılık yaklaşımı ile ders işlenen sınıftaki öğrenciler sınav notlarının yanı sıra sınıf içi tutum ve davranışlarındaki değişkenliğe göre de karşılaştırılmıştır. Bu inceleme sonucunda görülmüştür ki, oluşturmıcılık yaklaşımı ile ders işlenen sınıftaki öğrenciler derse daha hazırlıklı gelmiş, anlayamadıkları konuları daha fazla sorma eğiliminde olmuş, öğrendiği kavramları daha doğru bir şekilde kullanmış ve üniteyi çok daha iyi kavramıştır.

Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiş, sadece tek bir tutum ve davranış için kız ve erkek öğrencilerin farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla derse hazırlıklı gelme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Yüksek verimlilikte öğrenme, öğrencinin bu süreçte bizzat aktif rol oynamasıyla gerçekleşir. Bu nedenle, gerçekleşen son araştırmalarda oluşturmacı yaklaşımına dayalı aktif öğrenme etkinlikleriyle desteklenen öğrenme süreçlerinin ön plana çıkarılmasına yönelik araştırmalara büyük önem verilmektedir.

6.3. Öneriler

- Oluşturmacı öğrenme kuramı oldukça yeni ve özellikle sınıfta tasarlanması çok zordur. Bu nedenle, dersin işleniş biçiminin tasarımı konusunda daha fazla çalışma hazırlanmalıdır.
- Öğrenciyi edilgenlikten kurtarmak gerekmektedir. Bunun içinde sınıf içinde oluşturmacı etkinliklerin yapılmasına daha fazla ağırlık verilmelidir.
- Öğretmenler İngilizce dersinde ilgiliyi çekecek teknolojik ekipmanlar kullanılmalıdır. TV, VCD, video, kaset-çalar, bilgisayar bu tür etkinliklerde kullanılacak araçlardır. Bu etkinlikler yardımıyla derse karşı ilgi ve derse katılım en üst seviyeye çıkarılabilir.
- Oluşturmacı yaklaşım sürekli gelişme gösteren bir yapıda olduğu için öğretmenler zaman zaman alan uzmanlarının vereceği seminerlere katılmalı ve son gelişmeleri yakından takip etmelidir.
- Bireysel araştırmacıların yaptığı bağımsız çalışmaların yanı sıra, ülkemizde oluşturmacı yaklaşımının etkinliğini ölçmek için pilot çalışmalar yapılmalı ve somut sonuçlar elde edilmelidir.
- İngilizce öğrenmenin günlük hayattaki yeri ve önemi sıklıkla öğrencilere hatırlanmalı, öğrencilerin İngilizce pratiğini arttırmak için sınıf içi çeşitli etkinlikler ve tiyatrolar düzenlemelidir.

- Öğretmen derse girmeden önce öğrencilerin eski bilgilerini sorgulamalı ve yeni öğreteceği konu ile önceki konuların ilişkisini kurmalı, öğrenciye öğreteceği konunun niçin gerekli olduğuna onu ikna edebilmelidir.
- Sonuç olarak, öğretmen öğrencileri aktif, sorabilen, eleştiren, grup içine girdiğinde birlikte bir şeyler başarabilmeyi hedefleyen, ön bilgilerini kullanıp yeni bilgiler oluşturabilen ve bunları yaparken de kendini ifade etmekte zorlanmayan, İngilizcenin günlük hayattaki önemini kavramış bireyler yetiştirmeyi kendine amaç edinmelidir.

KAYNAKLAR

AKAY, C., **Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak 2005.

AKDENİZ, A. R. / ATASOY, Ş., “**Yapılandırıcı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi**”, MEB Üç aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 35, Sayı: 170, 2006, s. 157-170.

AKPINAR, Y., **Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamaları**, Anı Yayıncılık, Ankara 1999.

AKPINAR, E. / ERGİN, Ö., “**Yapılandırıcı Kurama Dayalı Fen Öğretimine Yönelik Bir Uygulama**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, 2005, s. 9-17.

AYDIN, H., **Felsefî Temelleri Işığında Yapılandırıcılık**, Nobel Yayınları, Ankara 2007.

AYDOĞDU, C., “**Kimya Eğitiminde Yapılandırıcı Metoda Dayalı Laboratuvar ile Dorulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, 2003, s. 14-18.

AYTAÇ, M., **Matematiksel İstatistik**, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa 1999.

BİRCAN, İ., “Eğitimde Yeni Yönelimler, Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları”, Eğitimde Yansımalar, VII- Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyum Kitabı, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas 2003, s. 44-47.

BULUT, İ., **Çocuklarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2003.

BÜYÜKDUMAN, F. İ., **İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2001.

CAN, T., **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2004.

ÇELEBİ, C., **Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Konya 2006.

CRYSTAL, D., **English as a Global Language**, Cambridge University Press, United Kingdom 1997.

DEMİREL, Ö., **Yabancı Dil Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara 2003.

DEMİRELLİ, H., “Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayalı Bir Laboratuvar Aktivitesi: Elektrot Kalibrasyonu ve Gran Metosu”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 2, 2003, s. 161-170.

DUMAN, B., **Öğrenme-Öğretme Kuramı ve Süreç Temelli Öğretim**, Anı Yayınları, Ankara 2004.

DURMUŞ, S., “**Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Yaklaşımlar**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 1, 2001, s. 91-107.

ERDEM, E. / DEMİREL, Ö., “**Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 23, 2002, s. 81-87.

ERDOĞAN, Y., **Bilgisayar Destekli Kavram Haritalarının Matematik Öğretiminde Kullanılması**, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2000.

ERDOĞAN, Y. / SAĞAN, B., **Oluşturmacılık Yaklaşımının Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitimi Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2003.

ERİŞEK, Ö., “**Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Temelinde Öğreterek Öğrenme Yöntemi**”, CAN, T., Eğitimde Çağdaş Yönelimler-3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı, İzmir 2006, s. 282- 288.

GÜROL, M., “**Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi**”, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:7, Kırgızistan-Türkiye 2003, s. 169-179.

HESAPÇIOĞLU, M., **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Yayınları, Geliştirilmiş 5. Baskı, İstanbul 1998.

HESAPÇIOĞLU, M., **Davranış Psikolojisinin Antropolojik Temelleri ve Davranış Psikolojisine Göre Eğitim / Öğrenme Tanımlarının Eleştirisi**, Artı Eğitim Dergisi, Ocak 2005.

HOOVER, W. A., **“Constructivism and Geometry”**,
<http://www.sedl.org/scimath/compass/v01n03/3.htm> [2 Nisan 2007].

İGREK, G. E., **Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Programına İlişkin Görüşleri**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2001.

İLHAN, M., **“Küreselleşme ve İngilizce”**, <http://www.ingilish.com/kuresellesme-ingilizce.html> [11 Mart 2007].

KABAPINAR, F., **“Oluşturmacı Anlayışı Yansıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen Bilgisi ve Kimya Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, 2003, s. 119-126.

KALAYCI, Ş., **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara 2005.

KARASAR, N., **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**, Nobel Yayınları, Ankara 2005.

KAYA, Z. / TÜFEKÇİ, S., **“Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenme Ortamı ve Öğretmen”**, CAN, T., Eğitimde Çağdaş Yönelimler-3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı, İzmir 2006.

KESAL, F. / AKSU, M., **“Constructivist Learning Environment In Elt Methodology II Courses (Özel Öğretim Yöntemleri II Derslerinde Oluşturmacı Öğrenme Ortamı)”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 28, 2005, s. 118-126.

KOÇ, G. / DEMİREL, M., “**Davranışlıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 27, 2004, s. 174-180.

KÖSE, Ö., “**Küreselleşme Sürecinde Devletin Yapısal ve İşlevsel Dönüşümü**”, Sayıştay Dergisi, Sayı:49, 2003, s. 1-44.

KÖSEOĞLU, F. / KAVAK, N., “**Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım**”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 1, 2002, s. 139-148.

KURT,Ş., **Fizik Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi.**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon 2002.

NAMŞAN, D., **Türkiye ve Fransa’daki İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2003.

ORAL, Y., **Reflections of the Global English in Turkey**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2003.

ORHAN, İ., **Özel İlköğretim Okulları ile Devlet İlköğretim Okullarının 4. Sınıflarında Öğretilen İngilizce Derslerinin Program, Öğrenci, Öğretmen, Ders Araç ve Gereçleri Konusunda Karşılaştırmalı bir Araştırma**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 2001.

REINFRIED, M., “**Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching?**”,http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.htm [17 Mart 2007].

SABAN, A., **Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara 2000.

ŞENGÜL, N., **Yapılandırmacılık Kavramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi**, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Manisa 2006.

TEKİN, H., **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınevi, Ankara 2000.

UYSAL, E. / KESKİN, M., **İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Klavuz Kitabı**, Doku Yayıncılık, Ankara 2006.

YANPAR, T. / HAZER, B. / ARSLAN, A., **“10. Sınıf Çözünürlük Konusunda Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmaları Kullanılması”**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 11, 2006, s. 113-122.

YANPAR, T., ŞAHİN., **“Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 1(2), 2001, s. 463-482.

YILDIRIM, A. / AKAR, H., **“Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Tepkileri”**, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> [29 Nisan 2007].

YILDIRIM, A. / AKAR, H., **“Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”**, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> [3 Nisan 2007].

YILDIZ, E., **The Implementation of Constructivism in English Language Teaching for Turkish Learners**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi, Konya 2006.

YURDAKUL, B., “**Yapılandırıcılık**”, DEMİREL, Ö., **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegem-A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2005, s. 39-60.

UNIT 5

PRACTICE TEST

TEST YOUR VOCABULARY

1. Match the words with the pictures.

hamburger	pizza	hot-dog
spaghetti	sandwich	french fries



Ex.: hamburger

1 _____

2 _____



3 _____

4 _____

5 _____

Coke	milk	tea	coffee
water	fruit juice		



E.g.: water



6 _____



7 _____



8 _____



9 _____



10 _____

2. Match the daily routines with the pictures.

E.g.:

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <u>a</u> 1. have breakfast | _____ 9. do the shopping |
| _____ 2. get up | _____ 10. go to bed |
| _____ 3. watch TV | _____ 11. do homework |
| _____ 4. arrive home | _____ 12. wash your face |
| _____ 5. get dressed | _____ 13. go to school |
| _____ 6. wake up | _____ 14. have a shower |
| _____ 7. read a newspaper | _____ 15. brush your teeth |
| _____ 8. brush your hair | _____ 16. visit relatives |



3. Put the words in the correct box. Some words can go in more than one box.

documentary science-fiction classical
 soap opera musical comedy sitcom
 pop rock biography horror
 news programme jazz western quiz show
 history talk show heavy metal soap opera

Types of films <i>Documentary</i>	Types of books <i>Science-fiction</i>
Types of music <i>Classical</i>	Types of TV programmes <i>Soap opera</i>

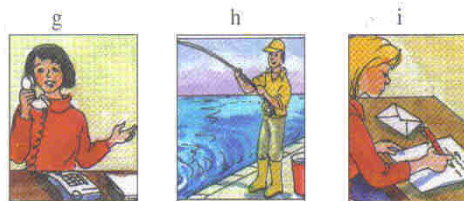
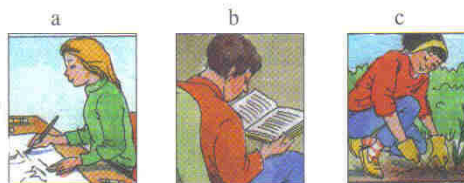
4. Are these adjectives positive (good) or negative (bad)?

boring brilliant dull great nice
 delicious frightening horrible scary
 excellent disgusting lovely

POSITIVE	NEGATIVE
<i>brilliant</i>	<i>boring</i>
1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.

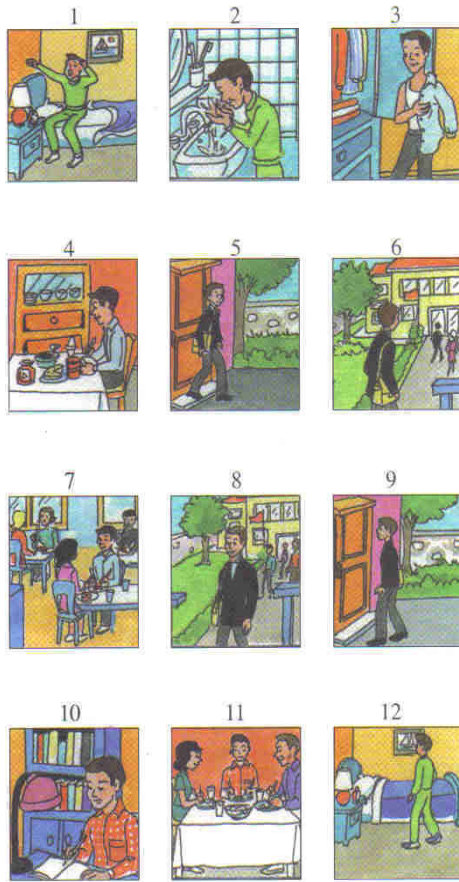
5. Match the hobbies and activities with the pictures.

- 1. cooking
- 2. gardening
- 3. playing chess
- 4. fishing
- 5. surfing the internet
- 6. painting pictures
- 7. reading books
- 8. sight-seeing
- 9. meeting friends
- 10. talking on the telephone
- 11. writing letters



UNIT 5 - TEST YOUR USE OF ENGLISH

1. Look at the pictures and put the sentences into the correct order.



- a. ___ I arrive at school.
- b. ___ I come home.
- c. ___ I have lunch at school.
- d. ___ I leave school .
- e. 1 I get up.
- f. ___ I wash my face.
- g. ___ I get dressed.
- h. ___ I have breakfast.
- i. ___ I do my homework.
- j. ___ I have dinner.
- k. ___ I leave home.
- l. ___ I go to bed.

2. Look at the pictures and fill in the gaps with the suitable words from the two boxes.

listen to	play	I	a book	football	TV
meet	take	play	tea	hamburger	the train
read	to	visit		the newspaper	
walk	eat	swim	my friends	my walkman	
read	ride	drink	my bike	tennis	
watch	read		my grandparents		

My name is Alan Parker. I am 16 years old. I am a student at PEN High School. I take the train to school. When I am on the train

I listen to my walkman

1 _____

At lunch time I go to a cafe and

2 _____

We usually 3 _____

and 4 _____

In the afternoon I usually 5 _____

Sometimes I 6 _____

in the evenings I 7 _____

or 8 _____

On Saturday I 9 _____

and 10 _____

**CHILDREN'S SUMMER CAMP
DAILY PROGRAMME**

**3. Look at the table and answer the questions.
Give short answers.**

9.00-10.00	aerobics
10.00-11.00	football or basketball
11.00-12.00	swimming
12.00-13.00	lunch
13.00-14.00	painting
14.00-15.00	swimming
15.00-16.00	songs and games

Example:

Do the children swim between 1.00 pm and 2.00 pm?
No, they don't.

- Do the children do aerobics in the morning?
_____.
- Do they have lunch between 12.00 and 13.00?
_____.
- Do they play football in the afternoon?
_____.
- Do they paint pictures in the morning?
_____.
- Do they sing songs in the afternoon?
_____.

**4. Look at the table in exercise 3 and ask
questions for the following answers.**

Example:

What time do they have lunch?
Between 12.00 and 13.00.

What do they do between 9.00 and 10.00?
They do aerobics.

- _____?
Between 10.00 and 11.00.
- _____?
They swim.
- _____?
They play football or basketball.
- _____?
Between 13.00 and 14.00.
- _____?
They sing songs and play games.

5. Complete the questions with *What, Where, What time, or When.*

- _____ do you do in your free time?
I play computer games and draw pictures.
- _____ do you eat your lunch ?
In the school cafeteria.
- _____ do you wake up in the morning?
At 7 o'clock.
- _____ do you have for breakfast?
I have toast and tea.
- _____ do you go on holiday?
In July.

6. Make sentences about the people in the table.

	☺ LIKE	☹ DON'T LIKE
soap operas	My grandparents	I
tennis	My brothers	I
spaghetti	I	My parents

Example: I don't like soap operas.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

UNIT 5

7. What are Sam's likes and dislikes? Write sentences as in the example.

Example:



I like football, but I don't like volleyball.



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

8. Underline the correct preposition.

Example: I often play tennis *in / on* the afternoon.

1. I always do my homework *in / at* home.
2. I go fishing with my friends *on / in* Saturday.
3. My grandparents live *in / at* a big farm house

4. We usually arrive *to / at* school early
5. There is a horror film *on / in* TV tonight.

9. Complete the questions with *do, is, are, have, has, can*.

Example: Can you run 20 kilometers?
No, I can't.

1. _____ there any milk in the fridge?
No, there isn't.
2. _____ you like talk shows?
Yes, I do.
3. _____ your brother speak German?
No, he can't.
4. _____ your parents like classical music?
Yes, they do.
5. _____ there any trees in the garden?
Yes, there are.
6. _____ you got any brothers or sisters?
Yes, I have.
7. _____ Sue got a cat?
No, she hasn't.
8. _____ you American?
No, I'm not.
9. _____ Luke and Gabrielle play basketball?
Yes, they do.
10. _____ you cook?
No, I can't.

THE FAMILY WEEKEND

The weekend is a wonderful time for the Johnson family. During the week they don't have very much time together, but they spend a lot of time together at the weekend.

Mr and Mrs Johnson work at the city hospital during the week. They are doctors. Their children, Brian and Amanda, go to school on weekdays. However, on Saturday and Sunday, the Johnsons spend all their time together.

On Saturday mornings, they get up late and have a big breakfast. After that, they go to the shopping centre together and do their shopping. In the evening, they usually go to the cinema or watch a film on TV.

On Sunday mornings, the Johnsons usually get up early and go for a walk in the park. In the afternoon, they sometimes visit Brian and Amanda's grandparents and have lunch with them. On Sunday evening they stay at home and rest. The children do their homework. Mr and Mrs Johnson prepare for another busy week.

As you can see, the Johnsons love the weekend. It's their only time together as a family.



2. Read the text and match the days with the pictures.

- weekdays: picture _____
- Saturday: picture _____
- Sunday: picture _____

3. Answer the questions. Give short answers.

1. Do the Johnsons spend a lot of time together during the week?

2. What do Mr and Mrs Johnson do?

3. What do Brian and Amanda do on weekdays?

4. When do the Johnsons go shopping?

5. Whom do the Johnsons visit on Sunday afternoons?

6. Why do the Johnsons love the weekend?

1. Are these sentences true or false?

- ___ 1. Mr and Mrs Johnson don't work on Saturdays.
- ___ 2. Brian and Amanda go to school at the weekends.
- ___ 3. The Johnsons get up late on Sunday morning.
- ___ 4. The Johnsons usually go to the cinema on Saturday evening.
- ___ 5. The Johnsons don't go out on Sunday evening.

UNIT 5 - TEST YOUR LISTENING

Listen to the interview and complete the dialogue.

Interviewer: What's your first name?
 Mary: My name's Mary.
 Interviewer: What's your job?
 Mary: I'm a _____¹ and I work
 in an office from _____² to
 _____³.
 Interviewer: What do you do in your free time?
 Mary: In the evening I stay at home and
 _____⁴, listen to music,
 _____⁵ or write letters.
 Interviewer: What about the weekend?
 Mary: I don't work at the weekend. So on
 _____⁶ I go
 shopping and in the evening I go to
 the cinema or _____⁷.
 Interviewer: Are you married?
 Mary: No I'm not, but I don't live with
 _____⁸.
 Interviewer: When do you see your
 _____⁹?
 Mary: I go to their house on
 _____¹⁰ mornings and we
 have lunch together.

UNIT 5 - TEST YOUR WRITING

Write a paragraph about your daily routine.

MY DAILY ROUTINE

I wake up at _____ o'clock. After I get up, I

UNIT 5 - USE OF ENGLISH

1. Fill in the gaps with the words from the box.

work	interesting	comfortable
morning	make	there is
have got	write	any
like	in the middle	



My name is Jane Smith. I work 1 in television. I write 2 programmes for children. I go to work at 08:00 in the morning 3. I have got 4 a big office and it is very comfortable 5. There is a big table in the middle 6 of the room and there is 7 a computer and a fax machine on my table. I often write 8 children's stories on my computer. I go to work 7 days a week so I don't have any 9 free time but I like 10 my job very much because my job is very interesting 11.

5

2. Put the words into the correct order.

Example: my / school / go / I / with / to / mother /
I go to school with my mother.

- and / hamburgers / I / like / coke /.
- live / Marmaris / cousins / in / my /.
- in / read / magazines / I / evening / the /.
- go / my / I / and / mother / shopping / weekend / the / at /.
- parents / don't like / films / science fiction / my /.

5

3. Match the questions with the answers.

Example: c What kind of films do you like?

1. What's your favourite sport?
2. Do you like jazz?
3. What have you got in that bag?
4. How many bedrooms are there in your house?
5. Is there a post office near here?
6. Where is the library?
7. What time do you eat dinner?
8. When is your birthday?
9. Where is Carlos from?
10. Has Graham got a dog?

- a) It's opposite the train station.
- b) No, I don't. I like classical music.
- c) I like comedies.
- d) It's on the 23rd of July.
- e) Two.
- f) He's from Argentina.
- g) No, he's got a cat.
- h) Around 8.00 o'clock.
- i) Yes, there's one on High Street.
- j) Basketball.
- k) I can't tell you. It's a surprise.

10

4. Fill in the gaps with a preposition.

Example: I go to the cinema on Saturday afternoon.

1. Do you work at the weekend?
2. I play chess with my friend Tom on Sunday morning.
3. Do you watch TV in the morning.
4. I don't go to work on Saturday.
5. I do my homework between 4.00 and 5.00 every afternoon.
6. We have dinner at half past seven.
7. I don't go out at night.
8. We go on a summer holiday in August.
9. Rebecca's birthday is on the fifth of April.
10. The next Football World Cup is in 2006.

10

EK 2 : DERS İŞLENİŞ ETKİNLİKLERİ

9K OLUŞTURMACILIK KAVRAMIYLA DERS İŞLENEN SINIF

5. Üniteye Başlamadan Önce Hazırlık Safhası

5.üniteye başlamadan önce 9K sınıfındaki her öğrenciye öğretmen tarafından ‘Sevgili Herbiriniz’ hitabıyla başlayan birer mektup yazılarak onlara ‘Oluşturmacılık Kavramıyla’ İngilizce derslerinin işleneceği ve bu kavramla derslerde onları nelerin beklediği ve sorumluluklarının neler olduğu belirtildi. Bu mektupla birlikte öğrenciler kendilerine ait dosyalarına ayrıca derslerde kendilerini değerlendirmeleri için oluşturulan ‘Kendini Değerlendirme Formu’ ve ‘Kişisel Bilgiler Formu’nu eklediler.

Ayrıca bu dosyaya öğrenciler ders sırasında gerçekleştirecekleri etkinlikleri, ödev, proje, sunum gibi çalışmalarını ekleyecekleri ünitenin sonunda bunların toplanarak öğretmen tarafından değerlendirme yapılacağı ve bu dosya sayesinde de kendilerini ve başarılarını, nereden nereye geldiklerini daha kolay değerlendirebilecekleri açıklandı.

Öğrencilere konuya hazırlanırken kendilerine şu soruları sormaları istendi:

- 1- Ne öğreneceğim?
- 2- Bu konuyla ilgili ön bilgim nedir?
- 3- Nasıl öğreneceğim?
- 4- Bu konudaki öğrenme hedefim nedir?
- 5- Hangi hedefle hangi sonuca erişmek istiyorum?
- 6- Hangi materyallerle daha iyi öğrenebilirim?
- 7- Sınıf içi etkinliklerle ne öğrenmeye çalışacağım?
- 8- Nerede, ne zaman, ne kadar sürede öğreneceğim?
- 9- Bu çalışmaların sonunda ne öğrenmiş olacağım?
- 10- Ulaştığım yada edindiğim sonuçları doğru olarak nasıl değerlendiririm?
- 11- Neden sonuç ilişkisi kurabiliyor muyum?
- 12- Kendim için anlamlı bir yapılandırma gerçekleştirebiliyor muyum?

Bu soruların ardından öğrencilerden hedeflerini tanımlamaları, sınıflandırmaları ve başlıklar atmaları ,anahtar kavramları ve yardımcı sözcükleri yazmaları, araç gereç ve materyal toplamaları, öğrenme yöntemi, ortamı ve durumu belirlemeleri istendi.Ünite sonunda hedefe ulaşıp ulaşmadıkları, öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri, sonucun doğru olup olmadığı öğretmenle paylaşılıp tartışılacağı belirtildi.

Öğrencilerle birlikte ünitenin sınırları çizildi, öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerini ve yaklaşımlarını belirlemeleri için cesaretlendirildi, onlara ne yapacaklarını söylemek yerine ne yapabileceklerini kendilerinin bulmaları istendi.

5. Ünitenin İşlenişi

Derse başlarken öğrencilere öncelikle etkin bir dinleme ortamı oluşturmaları , diğer arkadaşlarını dikkatli bir şekilde dinleyip onların söylediklerine ilave ya da karşıt olarak cevap verebilecekleri, kimsenin birbiriyle alay etmemeleri, gülmemeleri ve küçük düşürücü ifadeler kullanmamaları, arkadaşlarının bakış açılarına değer vererek saygı göstermeleri istendi.

Bunların ışığında Tester kitabının 5. ünitesinde yer alan ve öğrencilerinde hedeflerinin içinde yer alan yiyecek içecek isimlerini öğrenme bölümünde öğrenciler en sevdikleri Türk ve yabancı yiyecek içeceklerin isimlerini listelemişler bunları sınıfa gerçek resimler getirerek arkadaşlarına tanıtmışlardır. Türkiye'deki yabancı yiyecek , içecek ve restoranları araştırmak için İçerenköy Carrefour alışveriş merkezine giderek Mc Donald's, Burger King, Kentucky Fried Chicken gibi restoranların ve içerisindeki yiyeceklerin fotoğraflarını çekerek sınıfa getirmişler ve İngilizce olarak bunları arkadaşlarına tanıtmışlar ayrıca Türk restoran ve yiyecekleriyle karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmalar sırasında yine 5. ünite de geçen sıfatları da kullanmışlardır. Bu etkinliklere başlamadan önce sınıf sıraları U şekline çevrilmiş orta alan boş bırakılmıştır. Öğretmen ise geri planda kalarak bu etkinlikleri izlemiş sorunlar yaşandığında yada tamamlama gereği duyduğunda devreye girerek gerekli katkıları yapınca yine izleyici konumuna dönmüştür. Bir grup öğrenci ise İngiliz ve Türk restoran ve yemek kültürünü karşılaştırmak için yöresel kıyafetler giyerek ve sınıfa yiyecek içecek getirerek tiyatro oynamışlardır.

Yine 5. ünitenin konularından bir tanesi olan İngilizce günlük rutin işleri anlatma bölümünde sınıf olarak okulun konferans salonuna inilerek orada kurulu bulunan slayt makinesinden yararlanılmış ve iki öğrenci tarafından hazırlanmış kendi günlük işlerini anlatan bir günlük kendi yaşantılarını çektikleri Powerpoint sunusunu izlemişlerdir. Bir öğrenci ise babasının mesleğinde bir gününü nasıl geçirdiğini videoya çekip sınıfta yine power point kullanarak sunmuştur. Bununla birlikte bir grup öğrenci günlük rutin işleri anlatan bir diyalog yazıp gerçek materyaller kullanarak tiyatro şeklinde bu diyalogu sergilemişlerdir.

Bir başka etkinlik ise 5. ünitenin yine bir konusu olan kitap, müzik, film ve televizyon programlarının isimlerini öğrenirken öğrencilerin birçoğu sınıfa her türden birer örnek olarak müzik, ve film cd'leri, kitap örnekleri getirmişler bunları kısa kısa izleyerek aralarındaki farkı incelemişlerdir. Bunları izlerken U şeklinde oturlan sınıfta kullanılan küçük bir topu eline geçiren öğrenci bunları izlerken veya dinlerken ne hissettiğini sıfatları da kullanarak kurduğu cümlelerle ifade etmiştir.

Dilbilgisi 'Present Simple Tense' işlemeden önce öğrenciler bu konuyla ilgili geniş bir araştırma yaparak sınıfa gelmişlerdir, ön bilgilerini aktardıktan sonra bu zamanın yapı ve kurallarını beyin fırtınası yöntemini kullanarak irdelemiş, Türkçe'yle karşılaştırmışlardır. Öğretmen öğrenci soruları ve görüşlerine odaklanarak temel kavramları aktardıktan sonra kitaptaki okuma parçasını belirli yerlerde durarak ve onlara metin içindeki dilbilgisi yapılarının farkına varıp varmadıklarına dair sorular sorarak metni tamamlamıştır. Bundan sonra ise sözlerinde geniş zaman geçen iki tane İngilizce şarkı- Black 'Wonderful Life' ve Nirvana 'Do you Love Me'- dinlenerek bu şarkılarda geçen dilbilgisi yapılarının şarkı sözlerinin uyumu için nasıl değiştirildiğini, nerelerde vurgular yapıldığını ve bu yapıların ne amaçla ve işlevle kullanıldıklarını incelemişlerdir.

'Wh_ questions' bölümünü işlenirken öğrencilerle Türkçe'de oynanan Kim, Nerede, Kiminle, Nasıl oyunu İngilizce olarak oynanmıştır.

Listening bölümünde kitapta bulunan diyalog tamamlama kısmı kasetten dinlenerek öğrencilerle birlikte doldurulmuştur.

Writing bölümünde ise her öğrenci kendisinin veya bir başkasının günlük rutinini anlatan birer kompozisyon yazarak bunlara resimler eklemiş sonrasında .her öğrenci kağıdını başka bir öğrenci ile değiştirdikten sonra birbirlerinin yazım yanlışlarını kontrol ederek düzeltmiştir. Ayrıca bir kutunun içine öğrencilerin ufak kağıtlara yazdıkları kelimeler atılarak onlar arasından çekilen kurada çıkan kelimelerle öğrenciler bir ünite boyunca öğrendikleri kavramları da kullanarak hikayeler yazmışlar ve bu hikayeleri arkadaşlarıyla paylaşmışlar, bunlara isimler bulmuşlardır.

Ünite Sonrası Öğretmenin Görüşleri

- 1- öğrenciler ilk başlarda biraz bocalasalar da öğretmen rolünü üstlenmişler, öğretmek öğrenmişler ve derste etkin olmuşlardır. İçsel olarak motive olmuşlar yani öğrenme merakları oluşmuştur. Fakat bunun yanında klasik yöntemle bağlı öğrenciler bütün etkinlikleri dışardan izlemeyi tercih etmiş ve sessiz kalmış, hiçbir grup çalışmalarına da katılmayarak bireysel çalışmayı tercih etmişlerdir.
- 2- Öğrenciler çoğu zaman kendi oto kontrollerini sağlamayı öğrenmişler ve kendi sessizliklerini oluşturmuşlardır, buna rağmen kimi durumlarda alışık olmadıkları bu etkinlikler karşısında aşırılığa kaçarak ve kendi aralarında konuşarak gürültü yaratmışlardır.
- 3- Araç gereç yetersizliği, sınıfın fizikî şartlarının çok elverişli olmaması ve sınıfın kalabalık oluşu öğrencileri büyük ölçüde kısıtlamıştır. Bunun yanında okulun kırsal bir alanda olması ve öğrencilerin gelir seviyelerinin düşük olması da etkinliklerin bu kadarla sınırlı kalmasına sebep olmuştur. Kısıtlayan diğer bir etken ise normal liselerde İngilizce ders saatinin haftada sadece üç saat olmasıdır.
- 4- Zaman alan bir uygulama olduğu için eğitim sisteminin mevcut yapısıyla öğrenciler bu uygulamaları tam olarak gerçekleştirmede zorlanmışlardır.

9L KLASİK SİSTEMLE DERS İŞLENEN SINIF

Öğrenciler düzenli dizilmiş sıralarda oturarak pasif bir şekilde öğretmeni dinlemişler ve öğretmenden duyduklarını not almışlardır. Sadece soru sorulduğunda cevap vermişlerdir. Konular kitaba bağlı olarak işlenmiş, konuların dışına çıkılmamıştır. Öğrencilerden sadece önceden belirlenmiş doğru cevaplar beklenmiştir. Öğrenciler eleştirel düşünceden uzak kalmışlardır çünkü soru sormayarak, ezberciliğe meyil göstermişlerdir.

EK 3: ÖĞRENCİLERE MEKTUP

Sevgili Herbiriniz;

9-K Sınıfı İngilizce dersine hoş geldiniz. İngilizce dersi sizin için yeni, ilk defa karşılaştığınız bir ders değil bu nedenle sizi İngilizce dersinde nelerin beklediğinin farkındasınız. Fakat sizi işleyeceğimiz İngilizce dersinde farklı bir kavram bekliyor. Bunun adı 'oluşturmacılık'. Ben size bu oluşturmacılık kavramıyla İngilizce dersini işlerken sizlerden ne gibi beklentilerin olduğuna, size düşen sorumlulukların neler olduğuna, kendi eğitiminiz için en iyisini yine kendiniz tarafından nasıl yapılacağına dair size rehberlik edeceğim.

Sizlere öncelikle geleneksel eğitimden bahsederek oluşturmacılık kavramına geçiş yapmak istiyorum. Geleneksel eğitimde sizler bilgiyi öğretmenden ve ders kitaplarından alırsınız, öğretmenin ve ders kitabının sunduğu bilgi kesin ve gerçektir. Tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramları vardır. Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği her zaman sınavlarla yapılır. Oysa Oluşturmacılık kavramında sizler bilgiyi beklemek yerine etkin olarak öğrenme sürecine katılırsınız ve kendi bilgilerinizi oluşturursunuz, keşfetme çabası içerisine girersiniz. Sizler için amaç tek bir cevabı bulmak değil, deneyimleri iyi bir şekilde yorumlamaktır. Sizler düşünen ve sorun çözebilen bireysiniz. Bu nedenle kendi bilgi ve düşüncelerinizin sorumluluğunu almanız gerekir. İdeal olan sizin nasıl düşündüğünüzün farkına varabilmenizdir ki düşünmek doğru sonuca varmaktan daha önemlidir.

Ben öğretmeniniz olarak İngilizce dersi için siz değerli öğrencilerimden beklentilerim şöyle: Derse gerçek yaşam içinden çözümler bulmanızı, birbirinden farklı çözümler yaratmanızı, diğer öğrenci arkadaşlarınızla, diğer öğretmenlerinizle veya uzmanlarla işbirliği yaparak yardım almanızı, İnternet ortamından, kütüphanelerden , ailenizden ve gerçek yaşam ortamından yararlanmanızı ve en iyi çözümü bulmanız için düşüncelerinizi ve hipotezlerinizi denemenizi, derse birden fazla kaynaktan, birden fazla yoldan, ve birden fazla şekilde farklı bakış açıları geliştirerek hazırlanmanızı, düşüncelerinizi tekrar tekrar gözden geçirmenizi bekliyor ayrıca sınıf

içinde etkin bir şekilde birbirinizi dinlemenizi ve arkadaşlarınızın hataları ve fikir farklılıklarını hoşgörüyle karşılamanızı, ‘yanlış veya hatalı ‘ gibi değerlendirmelerden kaçınmanızı aksine bunlardan yararlanma yoluna gitmenizi bekliyorum. Bununla birlikte derse yönelik amaç ve yaklaşımları kendinizin belirlemesini, öğreneceğiniz bilgiler arasındaki ilişkileri kendinizin aramasını, bu ilişkileri bulmak için sorular sorup yanıtlarını oluşturmanızı ve sonuçlarını sınıf içinde tartışarak paylaşmanızı istiyorum.

Bu bağlamda derslerimizin daha aktif ve verimli geçeceğini; kendi öğrenme etkinliğinizi kendinizin gerçekleştireceğini düşünerek öğrenme adına iyi bir sonuç alacağımıza inanıyorum.

Siz değerli öğrencilerime başarılar diliyorum.

Reyhan ŞİMŞEK

benleyan@hotmail.com

EK 4**KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU**

Öğrencinin Adı Soyadı: Sınıfı : Ünite :	
Bu ünitedeki hedefin nedir?	
Bu ünite ile neler öğrendin?	
Bu ünite sırasında kendinle ilgili neler öğrendin?	
Bu ünite sırasında ne gibi problemler yaşadın?	
Bu ünitenin en çok hangi bölümünden zevk aldın?	
Bu ünite seni en çok zorlayan şey neydi?	
Bu üniteyi tekrar işleseydin en çok nelere dikkat ederdin?	
Bu ünite hangi konuda nasıl bir çalışma yapmak isterdin?	

(Uysal ve Keskin, 2006)

EK 5
DERS TUTUM ÖLÇEĞİ
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI :
SINIF :

DERSE HAZIRLANMA VE KATILIM	Evet	Hayır
Öğrenci Farklı Bilgi Kaynaklarından Bilgi Toplayarak Derse Hazır Gelir		
Öğrenci Anlaşılmayan Durumlarda Öğretmene Sorular Sorar		
Öğrenci Öğrenme Sürecine Olumlu Katkılarda Bulunur		
Öğrenci Derse Farklı Yaklaşımlar Getirerek Katılır		
Öğrenci Derse Katılımda İsteklidir		
Öğrenci Öğrendiği Kavramları Doğru Kullanır		
DERSE İLGİ		
Öğrenci 5. Ünite'de Derse Daha İlgilidir.		
Üniteyi Tam Anlamıyla Kavramıştır		

(Uysal ve Keskin, 2006)

EK 6

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Adı Soyadı

2. Cinsiyetiniz

() Kız () Erkek

3. Öğrenim gördüğünüz sınıfı belirtiniz.

() 9K () 9L

4. Annenizin eğitim durumunu belirtiniz.

() Okur yazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Master/Doktora

5. Babanızın eğitim durumunu belirtiniz.

() Okur yazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Master/Doktora

6. Anneniz çalışıyor mu?

() Çalışıyor

() Çalışmıyor

7. Babanız çalışıyor mu?

Çalışıyor

Çalışmıyor

8. Ailenizin ekonomik durumunu belirtiniz.

Çok iyi

İyi

Orta

Zayıf

EK 7: YAZILI SINAV ÖRNEĞİ

2006-2007 Education Year, 75. Yıl Cumhuriyet Lisesi, 2nd term 1st Exam

Name Surname:

Number :

Class :

A) Read the letter from Stan and complete it with correct words.

Dear friend,

Thank you very much for your letter. I-----¹(be) very well here in London. The weather -----²(be) usually rainy, but I-----³(have) great time with my friends at school. My school -
-----⁴(be) far from my flat, and I -----⁵(go) to school by bus every morning. My school-
-----⁶(start) early in the morning and -----⁷(finish) at 4 o'clock in the afternoon. I
-----⁸(have) a lot of friends at school. After school, I-----⁹(go) to library and -----
¹⁰(study) there for an hour. Then I -----¹¹(come) home. In the evening, I usually -----
¹²(go) out for a drink with my friends. I-----¹³(have) very enjoyable time. Don't forget to
write to me soon.

Best wishes, Stan

B) Answer the following questions :

- 1-Where is Stan now ?
- 2-Is he a student or a worker ?
- 3-What's the weather like in London ?
- 4-Does he have a great time with his friends ?
- 5-How does he go to school ?
- 6-When does his school start ?
- 7- What time does his school finish ?

C) Circle the odd one out

1. awful terrible horrible wonderful
2. cartoon science-fiction rap documentary
3. quiz-show soap opera horror sitcom
4. wash watch jazz read
5. interesting lovely wonderful terrible

D) Ask questions or substitute

1) Mary does her homework after dinner.

- a) Who -----?
- b) What -----?
- c) When -----?

2) My father smokes cigarettes everyday.

- a) Who -----?
- b) When -----?
- c) What -----?

3) What time do you get up?

- a) Usually -----?
- b) your father -----?
- c) watch TV-----?

4) Cats drink milk.

- a) (-) -----
- b) (?)-----?
- c) she -----

E) Circle the correct choice.

1. Some people don't like documentaries, they think they are -----

- a. interesting
- b. boring
- c. lovely
- d. easy

2. There are ----- flowers in our garden.

- a. full
- b. scary
- c. lovely
- d. dull

3. I dislike heavy metal music. it is too ----- for me.

- a. noisy
- b. quiet
- c. difficult
- d. brilliant

4. I don't like horror films. They are very -----

- a. lovely
- b. frightening
- c. interesting
- d. nice

5. I hate that restaurant. Their food is -----

- a. delicious
- b. disgusting
- c. lovely
- d. excellent

F) Match the following sentences.

- | | |
|--|-----------------------|
| a) Where do you sit in the class? | 1- 30 pm |
| b) How often do you watch movies? | 2- in Çankaya |
| c) When does your school finish? | 3- at th front row |
| d) Where dou you buy clothes? | 4- in Samsun |
| e) Do you walk to school everyday? | 5- Yes, I do |
| f) Where do your parents live? | 6- at a shop |
| g) Where does the president live? | 7- No, I don't |
| h) Do you have lunch at school cafeteria? | 8- at the post office |
| i) Does your father read newspaper everyday? | 9- Yes, he does |
| j) Where do you post the letters? | 10-sometimes |

G) Write a paragraph about your daily routine

MY DAILY ROUTINE

I wake up at 7 o'clock. After I get up, I

Kaynak:TEKİN H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara 2000. kitabından yararlanılarak hazırlanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ
Reyhan ŞİMŞEK

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 05.08.1975
Doğum Yeri Ankara
Medeni Durumu: Bekar

Eğitim :

Lise 1986-1993 Kırıkkale Anadolu Lisesi
Lisans 1994-1998 Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
İngiliz Dili ve Edebiyatı
Yüksek Lisans 2004- Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans
Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2003-Devam ediyor İstanbul Ümraniye Mevlana Lisesi İngilizce Öğretmenliği.
1998-2003 Kayseri Talas Lisesi İngilizce Öğretmenliği