

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**



**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE HOLİSTİK (BÜTÜNSEL)  
YAKLAŞIM**

**Yüksek Lisans Tezi**  
**Ahmet Egemen AKMENÇE**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR**  
**ELAZIĞ, 2016**

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı**

Ahmet Egemen AKMENÇE'nin hazırlamış olduğu "İngilizce Öğretiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve ..... Sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından .....Tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği /oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

**Jüri Üyeleri:**

**İmza**

- 1: Prof. Dr Bürhan AKPUNAR (Danışman)
- 2: Doç. Dr. Ahmet KARA
- 3: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun..... tarih ve .....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Doç. Dr. İrfan EMRE**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü V.

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlamış olduğum “İngilizce Öğretiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Ahmet Egemen AKMENÇE

26/08/2016

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

### İngilizce Öğretiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım

Ahmet Egemen AKMENÇE

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ, 2016, Sayfa: XIV+100

Eğitimin nihai amacı, bilişsel ve duyuşsal başta olmak üzere bireyi bütünsel olarak dengeli bir şekilde geliştirerek, topluma ve çevreye uyum sağlayabilen iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Küreselleşen günümüz dünyasında, İngilizce, bu amaca hizmet eden önemli bir derstir. İngilizce dersinin temel amacı, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilecek, ülke dışında süregelen her türlü gelişmeyi takip edebilecek, kendisini ve ülkesini uluslararası platformlarda iyi bir şekilde ifade edebilecek bireyler yetiştirmektir. Nitekim küreselleşen günümüz dünyasında iyi vatandaş yetiştirme amacıyla, yabancı dilin önemi gittikçe artmaktadır.

Bu önemine binaen Türkiye’de, ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi okutulmaktadır. Her kademedeki İngilizce dersi öğretim programları vasıtasıyla okutulmaktadır. Bu amaçla Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından birçok eğitim programı hazırlanmıştır. Birçok değişikliğe uğrasa da bu programlar, genel itibarıyla sınıflarda geleneksel metotlarla uygulanmaktadır. Bugün İngilizce dil eğitimi konusunda yaşanan başarısızlıkta, sadece bilişsel gelişme odaklı geleneksel metotların payı büyüktür. Oysaki kültürel bağlamlı yabancı dil eğitiminde öğrencilerin duygu ve tutumları kritik öneme sahiptir. Bu durumda, öğretim sürecinde öğrencilerin bütün boyutlardan geliştirilmesini amaçlayan holistik yaklaşım, sorunun çözümünde alternatif açılımlar sağlayabilir. Holistik İngilizce eğitimi, holistik düşünceden referans almaktadır.

Eğitimde holistik (bütünsel) düşünce, öğrenciyi salt zihin odaklı görmeyip, onu zihinsel, ruhsal, duygusal ve bedensel yönleriyle topyekûn geliştirmeyi hedefler. Böylelikle öğrenci, bir yandan tüm yönleriyle topluma uyumlu sağlıklı bireyler haline gelirken, diğer yandan zihinsel anlamda daha üst düzeyde öğrenebilir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde holistik yaklaşıma ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektir.

Araştırma, betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Elazığ ve Malatya il merkezindeki MEB’e bağlı liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile Elazığ il merkezindeki MEB’e bağlı Anadolu liselerinde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma örneklemi ise, gönüllülük esasına dayalı olarak, görüşmeyi kabul eden toplam 23 İngilizce öğretmeni ve ilgili ölçeği doldurmayı kabul eden 220 öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırma verileri, öğretmenlere sorulan toplam 10 soruluk görüşme formu ve öğrencilere yönelik ölçekle elde edilmiştir. Öğrenciler için hazırlanmış olan ölçek, beşi demografik bilgiler ve 40’ı İngilizce dersine ilişkin likert tipi maddeden oluşmaktadır. Metodolojiye uygun olarak hazırlanan ölçeğe, pilot uygulamadan sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak son şekli verilmiştir. Hem görüşme formu hem de ölçek, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiksel tekniklerden aritmetik ortalama ve standart sapma tekniği ile bağımsız gruplar “t” testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Mann Whitney U testi ve KWH testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, tablolar eşliğinde yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında ilgili araştırmalar ve literatürden de yararlanılmıştır.

Araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okuldaki görevlerini öncelikli olarak “eğitim” olarak gören öğretmenler, öğretimde holistik fikri büyük oranda benimsedikleri halde, bunu çeşitli sınırlamalardan dolayı uygulamaya geçirememektedirler. Öğretmenler, epistemolojik inançları konusunda yarı yarıya öznel ve nesnel bilgi inancına sahip olduklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenlere göre, mevcut İngilizce öğretim programları salt zihinsel gelişim odaklı olup, holistik özelliklere sahip değildir. Ders kitapları ise, öğrenciyi bütünsel açıdan geliştirecek niteliklere sahip değildir. Öğretmenlere göre, ebeveynlerin öğrencileri sayısal ağırlıklı gelişim talepleri, onların bütünsel gelişimine engel teşkil etmektedir. Öğretmenler

İngilizce öğretiminde daha çok iletişimsel yaklaşım, rol oynama, direkt metot ve drama metotlarını kullanmaktadırlar. Öğrencilere göre, öğretmenler, öğretim sürecinde duyuşsal özellikleri ile öğrenme-öğretme sürecinde öğretimin metotları-duyu ilişkisini ise bazen dikkate aldıkları görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerden farklı olarak ilgili ders kitaplarının beklentilerini karşıladığı görüşündedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Holistik Eğitim, Bütünsel İngilizce Öğretimi, Lise İngilizce Öğretim Programları.



## **ABSTRACT**

### **Master Thesis**

#### **Wholistic Approach in English Teaching**

**Ahmet Egemen AKMENÇE**

**Fırat University**

**Institute of Educational Science**

**Division of Curriculum and Instruction**

**Elazığ, 2016; Page: XIV+100**

The primary purposes of education is to produce a good citizen who is mentally and emotionally improved and well balanced with society and environment. English Courses are important courses to educate a person who can keep pace with expanding and changing World, who can follow every kind of improvement outside of his own country and who can express him on international platforms. In today's global World, to train a good citizen, foreign language is becoming more important day by day.

Due to this importance, English training starts at 2<sup>nd</sup> grade at primary school. Each level of English is taught through English curriculum. For this purpose, in Turkey many curricula have been prepared by MEB. Although there have been many changes, these curricula have still been used with traditional methods. The role of traditional methods which focus on merely mental development on unsuccessful state of English teaching is undeniable. However, in culture-related foreign language teaching, the emotional state and attitude of students are essential. Therefore Holistic education philosophy may serve an alternative solution in learning process by improving them with their every aspect. Holistic English teaching bases on holistic concept.

Holistic view in Education does not account students as only mental object, but aims to improve them mentally, emotionally and physically altogether. Thus, students both become compatible people to society and they mentally get better understanding. The main purpose of this research is to determine the difference among teachers' and student's opinion according to demographic variations.

The research was carried out based on descriptive and scanning model. The universe of the research includes High school English Teachers who work at High school of Ministry of Education in Elazığ and Malatya city center during 2015-2016 education year and 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade High school students in Elazığ province. The sample which can represent the whole universe consists of 23 English teachers who accept the interview and 220 students who accept to fill in the scale in Elazığ in 2015-2016 education years.

The data was obtained through an interview form including 10 questions and demographic variations for teachers and a scale which is developed by researcher. The scale consists of 5 demographic and 40 likert type questions which are about holism. After the scale was tested in terms of validity and reliability, the scale was applied by researcher for students. The data was analyzed with descriptive statistical technique, arithmetic mean, standard deviation, independent groups “t” test, one way variance analysis (Anova), Mann Whitney U and KWH tests. The data which was obtained through analysis were tabulated and evaluated. During evaluation and inference of the findings, related studies and literature were used.

As a result of the answers obtained through interview questions, the teachers who think that their main duty is education rather than training cannot apply holistic view in their classrooms because of some limitations although they adopt holistic point of view. Besides, their epistemological thoughts do not differentiate from each other. According to the teachers current English Curriculum focuses on mental development and it does not have holistic features. Moreover, they think that the course books which are delivered by Ministry of Education are not well qualified enough. They also think that parents’ wish to improve their children’ mathematical skill affects their holistic improvement negatively. Teachers are generally use communicative approach, role play, direct method and drama in their lessons. According to the findings based on students’ opinions, students are of the opinion that teachers sometimes care about method-sense relationship during learning-teaching process and choose the method in accordance. Unlike teachers, students think that English course books meet the expectations.

**Key Words:** Holistic Education, Holistic English Teaching, High School English Curriculum



## İÇİNDEKİLER

|  |             |
|--|-------------|
| <b>ONAY</b> .....  | <b>I</b>    |
| <b>BEYANNAME</b> .....   | <b>II</b>   |
| <b>ÖZET</b> .....  | <b>III</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | <b>VI</b>   |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....   | <b>VIII</b> |
| <b>TABLolar LİSTESİ</b> .....  | <b>XI</b>   |
| <b>EKLER LİSTESİ</b> .....   | <b>XII</b>  |
| <b>ÖNSÖZ</b> .....   | <b>XIII</b> |
| <b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....   | <b>1</b>    |
| 1. GİRİŞ.....  | 1           |
| 1.1. Araştırmanın Amacı.....   | 7           |
| 1.2. Alt Amaçlar.....  | 8           |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....  | 8           |
| 1.4. Sayıtlar.....   | 10          |
| 1.5. Sınırlılıklar .....   | 10          |
| 1.6. Tanımlar.....   | 10          |
| 1.7. Kısaltmalar.....  | 12          |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....  | <b>13</b>   |
| 2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                               | 13          |
| 2.1. Literatür .....   | 13          |
| 2.1.1. Bütünsellik (Holistisizm) Kavramının Tarihesi .....             | 13          |
| 2.1.2. Bütünsellik (Holistizm) Nedir?.....                             | 16          |
| 2.1.3. Bütünselliğin Eğitime Yansımaları.....                          | 18          |
| 2.1.4. Bütünselliğin Eğitim Programlarına Yansımaları.....             | 21          |
| 2.1.5. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Methodlar ve Yaklaşımlar ..... | 25          |
| 2.1.5.1. Dilgilisi – Çeviri Yöntemi (Grammer Translation Method).....  | 25          |
| 2.1.5.2. Doğrudan Yöntem (The Direct Method) .....                     | 26          |
| 2.1.5.3. İşitsel-Dilsel Yaklaşım (The Audio-Lingual Method).....       | 27          |
| 2.1.5.4. Sessizlik Yöntemi (Silent Way).....                           | 27          |
| 2.1.5.5. Etkilemeli Yöntem (Desuggestopedia) .....                     | 28          |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.1.5.6. Toplu Dil Öğrenme Yaklaşımı (Community Language Learning) .....   | 30        |
| 2.1.5.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) .....  | 30        |
| 2.1.5.8. İletişimci yaklaşım (Communicative Language Teaching) .....   | 31        |
| 2.1.5.9. Doğal Yaklaşım (Natural Approach) .....   | 32        |
| 2.1.5.10. Konu Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar (Content-Based, Task-Based and Participatory Approaches) .....                | 32        |
| 2.1.5.11. Karma Yöntem (Eclectic Method) .....   | 33        |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....   | 34        |
| <b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>  | <b>43</b> |
| <b>3. YÖNTEM .....</b>   | <b>43</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli .....  | 43        |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....   | 43        |
| 3.3. Veriler ve Analizi .....  | 43        |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>   | <b>48</b> |
| 4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular .....   | 48        |
| 4.1.1. Katılımcı Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular .....   | 49        |
| 4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Öğrenci Özelliklerini Dikkate Almalarına İlişkin Bulgular ve Yorumları .....                          | 49        |
| 4.1.3. Öğretim Metotlarında Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Dikkate Almaya İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları ..... | 51        |
| 4.1.4. Verilen Eğitimin Tüm Öğrencilere Hitap Etmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları .....                         | 53        |
| 4.1.5. Dil Öğretiminde Eğitim ve Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları .....                                      | 55        |
| 4.1.6. Öğretimin Amacına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları .....   | 58        |
| 4.1.7. Mevcut Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumlar .....   | 60        |
| 4.1.8. Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları .....  | 62        |
| 4.1.9. Derslerin Önemine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları ..  | 64        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.1.10. Öğretiminde Metot Tercine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları .....   | 65         |
| 4.1.11. Öğretim İçeriğini Oluşturan Bilgi Kategorisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları .....                        | 66         |
| 4.2. Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumları .....  | 67         |
| 4.2.1. Katılımcı Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları..... | 68         |
| 4.2.2. Öğretim Metodu ve Duyu (ÖMDİ) İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları....   | 69         |
| 4.2.3. Öğretimde Duyuşsal Boyutun (ÖDB) Öğrenmeye Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları .....  | 72         |
| 4.2.4. İngilizce Öğretiminde Ders Kitaplarına (İODK) Yönelik Bulgular ve Yorumları .....  | 74         |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>   | <b>76</b>  |
| <b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>   | <b>76</b>  |
| 5.1. Sonuçlar .....   | 76         |
| 5.1.1. Araştırmanın Genel Amacına Yönelik Sonuçlar .....  | 76         |
| 5.1.2. Katılımcı Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....   | 77         |
| 5.1.3. Katılımcı Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....              | 82         |
| 5.1.4. Öneriler .....   | 85         |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>  | <b>87</b>  |
| <b>EKLER .....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>   | <b>100</b> |

## TABLolar LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 1.</b> Mekanik Eğitim ve Holistik Eğitimi Birbirinden Ayıran Farklar.....                     | 35 |
| <b>Tablo 2.</b> Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....  | 46 |
| <b>Tablo 3.</b> Katılımcı Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları                | 48 |
| <b>Tablo 4.</b> Öğretim Sürecinde Öğrenci Özelliklerini Dikkate Almaya İlişkin Öğretmen Görüşleri..... | 49 |
| <b>Tablo 5.</b> Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınıp Alınmamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....    | 51 |
| <b>Tablo 6.</b> Verilen Eğitimin Tüm Öğrencilere Hitap Etmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....        | 53 |
| <b>Tablo 7.</b> Dil Öğretiminde Eğitim ve Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri .....                    | 56 |
| <b>Tablo 8.</b> Öğretimin Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....                                      | 58 |
| <b>Tablo 9.</b> Öğretimin Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....                                      | 60 |
| <b>Tablo 10.</b> Mevcut Programların Öğrencileri Ne Yönden Geliştirdiğine Dair Öğretmen Görüşleri..... | 60 |
| <b>Tablo 11.</b> Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....                                      | 62 |
| <b>Tablo 12.</b> Derslerin Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....                                     | 64 |
| <b>Tablo 13.</b> Yabancı Dil Öğretiminde Metot Tercihine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....               | 65 |
| <b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Bilgi Felsefelerine Yönelik Görüşleri .....                             | 66 |
| <b>Tablo 15.</b> Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....                              | 68 |
| <b>Tablo 16.</b> Öğretim Metodu ve Duyu İlişkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri .....                     | 69 |
| <b>Tablo 17.</b> Öğretimde Duyuşsal Boyuta Yönelik Öğrenci Görüşleri .....                             | 72 |
| <b>Tablo 18.</b> İngilizce Öğretiminde Ders Kitaplarına Yönelik Öğrenci Görüşleri.....                 | 74 |

## EKLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| <b>EK 1.</b> Yabancı Dil Eğitiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımın Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi Öğrenci Anketi..... | 95 |
| <b>EK 2.</b> Eğitim-Öğretimde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımın Benimsenme Düzeyini Tespit Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu.....          | 98 |
| <b>EK 3.</b> Orijinallik Raporu .....   | 99 |



## ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada sınırlar ortadan kalkmakta, bilimsel, ticari, sosyal ve sportif faaliyetler ülkeler arası ve hatta kıtalar arası bir hal almıştır. Pek çok ülke ortak para birimini kullanıp ve ortak dili konuşmaktadırlar. Bu gibi ilişkilerin daha kolay yürütülebilmesi için, iletişimin de kolay sağlanması gerekir. Bu bağlamda tüm ülkelerin ortak kabul ettikleri dil İngilizcedir. İngilizce öğretimi gerek bireysel gelişim ve gerekse toplumsal kalkınma bakımından önemlidir. İngilizce olmadan bilimsel gelişme ve ilerlemeden bahsetmek mümkün değildir. Bu öneminden dolayı, İngilizce dersine tüm öğretim programlarında yer verilmektedir.

Dünyanın ortak dili haline gelmiş olan İngiliz Dili ve öğretimi ülkemizin kanayan yarasıdır. Ülkemizdeki okullarda 2. sınıfta başlanan İngilizce öğretiminde çok farklı sebeplerle istenen seviyeye ulaşamamaktadır. Son yıllarda tüm öğretim programlarında olduğu gibi İngilizce Öğretim Programlarında da köklü değişiklikler yapılmıştır. İngilizce dersi öğretim programları, yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenmiştir. Ezberci yaklaşımla kural bilgisine dayalı İngilizce öğretimi yerine, pratiğe dayalı, öğrencinin sadece okuduğunu anlayabilmesi değil, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin de geliştirileceği programlara geçiş yapılmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda birincisi 7 Eylül 2013, ikincisi 1 Temmuz 2015 tarihlerinde orta öğretim kurumları yönetmeliğindeki değişikliklerle, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi ve bunun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla notlandırılması istenmektedir.

Bu gibi uygulamalar, ülkemizin insanlarının yabancı dil anlamında ilerlemesi bakımından önem arz etmektedir. Bu noktada, İngilizce öğretimine olan bakış açısı ve anlayış köklü biçimde değiştirilmeli, daha etkili yollar ve stratejiler geliştirilmelidir. Bu çalışmada, özünde öğrenciyi bütünsel bir öge olarak görüp onu tek boyutuyla ele almaktan ziyade, duygusal, ruhsal ve bedensel yönlerini önemseyen holistik eğitim felsefesi ile İngilizce öğretimini buluşturup, “Dil öğretimi nasıl daha iyi hale getirilebilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bakımdan holistik dil eğitimi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak İngilizce öğretimini daha iyi noktalara taşıma konusuna katkı sağlaması beklenebilir.

Araştırmanın özellikle ders döneminde, değerli bilgilerinden yararlandığım Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerine minnettarım. Yine, gerek ders ve gerekse tez döneminde araştırmanın tüm aşamalarında önemli yardım, rehberlik ve teşviklerini gördüğüm danışman hocam Prof. Dr. Burhan AKPINAR'a, teşekkürü borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bana her türlü desteğini esirgemeyen eşim ve neşesiyle ilham ve güç veren oğluma şükranlarımı sunarım.

Ahmet Egemen AKMENÇE

ELAZIĞ-2016

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

İnsanlığın var oluşundan beri eğitim, eğitimin ortaya çıkışından bu yana da onu geliştirme çabaları toplumların her zaman ilgi odağı olmuştur. Okullarda ikinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlanan yabancı dil dersi bu geliştirme çabalarının odağında olan derslerin başında gelir. Lakin, tüm bu çalışmalara rağmen yabancı dil eğitimi, Türk Eğitim Sistemi (TES)'in en sorunlu alanlarından birisi olmaya devam etmektedir. Türkiye'de yabancı dil öğretimine hemen her dönemde çok büyük önem atfedilmiş olup, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen gelinen nokta memnun edici olmaktan çok uzaktır (Akpınar, 2012; Işık, 2008; Çelebi, 2006; Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005). Bu durum TES'in çağa uyumu ve dolayısıyla mezunların niteliğini olumsuz etkilemektedir. Çünkü küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizceyi öğrenmeleri ve kullanmaları, her açıdan zorunluluk olmuştur (Acat ve Demiral, 2002).

TES'nde İngilizce öğretiminde istenilen sonuçların elde edilememesinde birçok faktörden söz edilebilir. Öğretim programları, uygulamada kullanılan yöntem-teknikler, öğretmen niteliği, öğrenen özellikleri bunlardan ilk akla gelenlerdir. Işık (2008), bunun nedeni olarak, “öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışları” saymaktadır. Aydın ve Zengin (2008), bunlara ‘kayı’ faktörünü de eklemektedir. Sözü geçen bu faktörlerin hepsi önemli olmakla birlikte, öğretim programı kritik öneme sahiptir. Çünkü öğretim sürecinde, öğrenenlere etki eden en önemli değişken öğretim programıdır. Ancak öğretim programının beklenen etkiyi oluşturabilmesi, büyük oranda uygulama şartlarına bağlıdır. Çok iyi hazırlanmış bir öğretim programı, doğasına uygun olarak uygulanmadığı zaman istenen sonuçların elde edilmesi mümkün olmaz. Dolayısıyla İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların analiz edilmesinde işe, öğretim



programından başlamak önemlidir. Çünkü İngilizce öğretiminde, istenen sonuçların elde edilmesi büyük oranda öğretim programının etkililiğine bağlıdır.

Öğretim programının uygulamada başarılı olabilmesinde, öğretim yaklaşımı ve yöntemleri kritik öneme sahiptir. Bu noktada bugüne kadar uygulanan öğretim yaklaşımı ve yöntemlerinin neden başarılı olamadığının belirlenmesi, alternatif çözüm yollarını bulmada yol gösterici olabilir. Bu konuda, ‘öğretmen’ de önemli bir değişkendir. Konuyla ilgili olarak, Taylor'un (1986) araştırmasında, öğretmenlerin dilbilgisini "kendilerine öğretildiği biçimde öğrettikleri" ve başarısızlığın "dilbilgisini yeteri kadar uzun ve yeteri kadar açık öğretilmemesi" ne dayandığı belirtilmektedir (Akt: Aydın, 1999).

Dilin öğrenilmesine ilişkin kuramların, yabancı dil öğretiminin dayanağı olması hasebiyle (Kocaman, 1983), yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yaklaşımı ve yöntemlerini, geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkündür. Klasik eğitim anlayışının referans aldığı geleneksel paradigmlar, eğitimin temel öneminin ulusa yaptığı katkı ve onu ekonomik ve askeri yönde geliştirdiği sürece fen biliminin dalları olan fizik, kimya ve biyolojiye önem verirler. Ancak geleneksel yaklaşım gerçeklerle ilgilenmeyi ve çevreyi gözardı etmektedir (Orion, 2007). Bu durumda değişimi önceleyen çağdaş paradigmlar, gösterdikleri alternatifler ile öne çıkmaktadır.

Dil öğretiminde öğrencide görülmek istenen özelliklere göre farklı yaklaşımlar uygulanmaktadır. Örneğin “grammar” ağırlıklı bir öğretim hedefleniyorsa *Dil bilgisi Çeviri Yöntemi* (Grammar Translation Method) veya Dolaysız Yöntem (Direct Method) kullanılabilir. Bu metotların yanı sıra İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism), Toplu Dil Öğrenme Yöntemi (Community Language Learning), Sessiz Yol (The Silent Way), Öneri Yöntemi (Suggestopedia), Doğal Yaklaşım (The Natural Approach), Tüm Fiziksel Yöntem (Total Physical Response), Konu Temelli Yaklaşım (Content Based Approach), İşbirlikli Öğrenme (Cooperative Learning) gibi metotlar da kullanılmaktadır. Ancak günümüzde İngilizce öğretiminde teoriden çok pratiğe odaklanılmaya çalışılmaktadır ve bu hedefe ulaşmak için kullanılan en yaygın yöntem iletişim odaklı yaklaşım (communicative approach) dır.

Geleneksel yabancı dil öğretimi, felsefe olarak esasiciliğe dayalı olup, idealizmden de izler taşır. Geleneksel yabancı dil öğretiminin psikolojik referans

kaynağı ve öğrenme anlayışı ise davranışçılıktır. Modernizm ve pozitivistliğe paralel bir anlayışı benimseyen bu yaklaşımda öğrenciler, “üzerinde ayarlamalar yapılacak birer nesne” olarak kabul edilir. Palmer (1998) modern eğitim anlayışıyla aklın kalpten, gerçeklerin duygulardan, teorinin pratikten ve öğretmenin öğrenmeden ayrıldığını vurgulamıştır. Bunun dil eğitimine yansımaları ise öğrendiklerini özümseme ve uygulama amacı gütmeyen, İngilizce’yi okulda okutulan bir dersten ibaret gören bir nesil profildir. Ron Miller (2005)’e göre de modernist dünya görüşü değerlerden yoksundur ve insanı bitmek tükenmek bilmeyen arzuların peşinde koşan ekonomik robot haline getirir.

Eğitim yaklaşımlarında geleneksel ve çağdaş şeklinde farklılaşmanın su yüzüne çıkmasının yapı taşlarından birisi de sanayi devrimidir. Sanayi devriminden sonra eğitim ile bireye yapılan toplum lehine müdahalenin yerini, ekonomiye işgücü sağlama ve devlete görevli yetiştirme almıştır. Pozitivist ve modern karakterli bu idealist eğitimin etkileri II. Dünya Savaşı’na kadar sürmüştür. Beden, zihin, duygu ve ruhtan ibaret bir bütünlük olan insanın eğitimdeki bu dışlanmışlığının sonuçları birey ve toplum için ağır olmuştur (Akpınar, 2013). Bunun en büyük örneği, sanayileşme çabaları içine giren, tüm eğitim sistemini mühendislik üzerine kurgulayan toplumlar, bu sistemin çıktısı olarak yozlaşmış, ahlaki, toplumsal ve kültürel değerlerini yitirmiş bir nesille yüz yüze kaldılar. Oysaki insan, kabaca madde ve manadan teşekkül eden bir bütünlüktür. Bedenden başka, maddi kalıplara sığmayan bir ruhu ve maddeyle çerçevenemeyen duyguları vardır. Benzer şekilde dil, pozitivist kalıplardan uzak, duygularla sıkı ilişki içinde olan, doğan, gelişen ve değişen canlı bir varlıktır.

Geleneksel yabancı dil öğretiminde öğretim yöntemleri olarak çoğunlukla anlatım ve soru-cevap kullanılır. Öğretim sürecinde öğrencileri ağırlıklı olarak bilişsel yönden geliştirmeyi amaçlayan bu anlayışta duyuşsal alan genelde ihmal edilir. Oysaki bilişsel gelişim, önemli oranda duyuşsal özelliklere bağlıdır. Nitekim yabancı dile karşı zaman içerisinde geliştirilmiş olan olumsuz tutumun, İngilizce öğretimine önemli bir bariyer teşkil ettiği herkesin malumudur. Öğretmen merkezli olan geleneksel yabancı dil öğretiminde, sınıftaki temel kaynak ders kitabıdır. Öğrenciler, öğretmen tarafından kitaba dayalı üretilen ve genelde sözel olan uyarıcıları pasif olarak alıp, ezberlerler. Konuyu ezberlemenin, öğrenme olarak kabul edildiği bu yaklaşımda öğrencilerin öğrendiklerini transfer etmesi pek mümkün olamaz. Geleneksel yabancı dil öğretiminde

ölçme-değerlendirme, istisnai durumlar hariç, kâğıt-kalem testleriyle yapılmaktadır. Yönetmelik gereği öğrencilerin yabancı dili konuşma ve yazma gibi iletişim becerilerini kapsayacak şekilde kullanmasının sağlanması ve bunun not ile değerlendirilmesi bilinmesine karşın, bugün sınıflarda çeşitli bahanelerle bu uygulamalar göz ardı edilmektedir. Öğretim sürecinde gerekli durum ve zamanlarda kullanılmasında sakınca olmayan geleneksel yöntem ve teknikler, dersin bütününe kapsadığında, öğrenenleri pasif alıcı durumunda bırakmaktadır. Yabancı dil öğretimi de dahil, geleneksel öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılması gereken durum ve zamanlar şu şekilde özetlenebilir: Ders konusu yeni ise ve buna yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri istenen düzeyde değilse ve ağır öğrenen öğrenciler için dersin başında geleneksel yöntem ve teknikler işe koşulabilir. Bunun amacı, zihinde ön örgütleyiciler olarak şema çerçevesi oluşturmaktır. Buna, büyük kitlelere yüzeysel bilgi verme mahiyetindeki öğretimin söz konusu olduğu durumlar da eklenebilir. Bu durum ve zamanlar dışında geleneksel yöntem-tekniklerin kullanılması çok önerilmez. Çünkü geleneksel yöntem ve teknikler etkisiz kabul edilir. Öğretim sürecinde gerekli durum ve zamanlarda kullanılmasında sakınca olmayan geleneksel yöntem ve teknikler, dersin bütününe kapsadığında öğrenenleri pasif alıcı durumuna sokmaktadır. Yabancı dil öğretimi de dahil, aktarma, tekrar ve ezbere dayalı geleneksel öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile, bilişsel alanda kısmi gelişme sağlasa da, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması mümkün olamaz. Buna dayalı olarak öğrencileri bütün yönlerden ve üst düzeyde geliştirememekle eleştirilen geleneksel öğretim yaklaşım ve yöntemleri, yabancı dil öğretimi için de söz konusudur.

Çağdaş yabancı dil öğretimi, felsefe olarak ilerlemeci ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olup, Hümanizmden de izler taşır. Çağdaş yabancı dil öğretiminin öğrenme anlayışı, Bilişsel Psikoloji ve yapılandırmacılıktır. Post modern paradigmadan da etkilenen bu yaklaşımda öğrenenler, özerk birer “özne” olarak görülür. Çağdaş yabancı dil öğretiminin öğretim stratejisi, Buluş Yoluyla Öğretim ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretimdir. Öğretim yöntemleri olarak ise, bunlara paralel öğrenen merkezli tartışma, drama, örnek olay vb. uygulamalar tercih edilir. Öğretim sürecinde öğrencileri bilişsel ve duyuşsal yönden geliştirmeyi amaçlayan bu anlayışta, bireyin bütünsel olarak gelişimi önemsendir. Ancak buna rağmen referans aldığı psikolojik anlayışa bağlı olarak, öğrenme sürecinde dışsal değişkenler zaman zaman gözden

kaçırılabilir. Bu durum özellikle öğretmenlerin yetişme tarzı dikkate alındığında, uygulamada sorunlara yol açabilmektedir. Öğrenen merkezli olan çağdaş yabancı dil öğretiminde sınıftaki temel kaynak, öğretmen veya ders kitabı olmayıp, öğrenenlerdir. Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde oluşturulan öğrenme ortamında beraberce etkileşerek bilgilerini yapılandırır. Dolayısıyla öğrenenler, öğretim sürecine aktif olarak katılırlar. Çağdaş yabancı dil öğretiminde öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulurlar. Bilgiyi yapılandırmanın, öğrenme olarak kabul edildiği bu yaklaşımda öğrencilerin, öğrendiklerini yaşama transfer etmesi beklenir. Çağdaş yabancı dil öğretiminde ölçme-değerlendirme “alternatif, otantik veya bütünleştirici” diye adlandırılan yaklaşımdır. Çağdaş yabancı dil öğretimi ile öğrenenlerin üst düzey zihinsel beceriler kazanması beklenir.

Yukarıda kısaca özetlenen geleneksel ve çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin ikisinin de, aslında belirli bağlamlarda geçerli ve üstün yönleri vardır. Örnek olarak geleneksel yaklaşımda, öğretimin dışsal değişkenleri iyi organize edilirken; çağdaş yabancı dil öğretiminde öğrenme sürecinde içsel süreçler daha iyi harekete geçirilir. Yine geleneksel yaklaşım, sözel bilgilerin kazandırılmasında etkili iken; çağdaş yabancı dil öğretimi ile zihinsel becerilerin daha kolay kazandırıldığı belirtilmektedir. Benzer şekilde geleneksel yaklaşımın salt, öğretme-öğrenme sürecinin sonuçlarına odaklanması ne kadar sakıncalı ise, çağdaş anlayışın da öğretim sonuçlarını hafife alması o kadar sakıncalıdır. Görüldüğü gibi çok boyutlu ve karmaşık olan öğretim sürecinde aslında her iki yaklaşıma da yer vardır. Önemli olan bu iki yaklaşımı birbirinin rakibi gibi görmeden, öğretim sürecinde birbirini destekleyecek şekilde işe koymak olmalıdır. Çünkü nasıl adlandırılırsa adlandırılınsın, birçok değişkeni olan öğretim sürecinde hiçbir yaklaşım ve yöntem tek başına yeterli değildir. Nitekim öğretim, çok boyutlu ve karmaşık bir olgu olup; öğretime muhatap olan öğrenenler de öğrenme özellikleri itibarıyla bir o kadar çok boyutlu ve karmaşıktır. Buna yabancı dil öğretimi gibi kültürel boyutları da içeren bir dersin kendisine has özellikleri de eklenebilir. Dolayısıyla çıkar yol, gerek öğretimde ve gerekse öğretimin en belirgin ürünü olan öğrenme konusundaki tüm yaklaşım ve yöntemlere birlikte kulak vermektir. Ne geleneksel ne de çağdaş kuramların hiçbiri tek başına bunu çözemez. Dolayısıyla eğitimde, geleneksel ve çağdaş kuramlara birlikte yer veren “holistik” bakış açısı, bir tercih olmaktan ziyade adeta bir zorunluluktur denilebilir. Önceleri tıp literatüründe

ortaya çıkıp daha sonraları eğitime entegre edilen holistik kavramı (bütünsellik), esasta madde ve mana birlikteliği anlamında kullanılmaktadır. Ancak literatürde bütünsellik, “orta yol” , “bütün boyutların birlikte dikkate alınması” “ çeşitli perspektifler arasında denge noktası” vb. anlamlarda ele alınmaktadır. Büyük oranda hümanizm ve metafizik boyutlarından beslenen bütünsellik fikrinin, başta felsefe, psikoloji ve eğitime yansımaları söz konusudur. Nitekim literatürde bütünsellik fikrine, ruhsal ve bilimsel perspektif, romantik seçimler, hümanistik ve diğer radikal modern zamanın atomik dünya görüşüne eklenmiştir (Akpınar, 2013). Bütünsellik fikrinin eğitime yansımaları, incelemeye değerdir. Bu değer, eğitimde son yıllarda karşı karşıya kalınan tıkanmalar göz önüne alındığında, daha da anlam kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bütünsel düşünce eğitimsüresince öğrencinin tüm yönleriyle tanınmasına ve bu sayede şimdiye kadar ihmal edilen bazı diğer yanlarının dikkate alınmasına olanak sağlar ve bu sayede holistik eğitim insanı diğer yaklaşımlarda olduğu gibi sadece zihinsel olarak değil, tüm yönleriyle yetiştirmeyi amaçlar.

Öğretim sürecinde bilinen tüm yaklaşım ve yöntemlere birlikte yer verme yaklaşımı, “Holistik Yaklaşım” (Bütünsellik) olarak adlandırılmaktadır. Holistik kavramına literatürde çok çeşitli bağlam ve boyutlar yüklenebilmektedir. Örneğin “makul bir orta yol” veya ”bütün boyutların birlikte ele alınması. Holizm, Yunanca tüm (all), bütün (whole), toplam (total) anlamındaki *holos*’dan gelmektedir.

Bütünsel eğitim hareketinin ilk girişimleri 1970’lerin sonlarına rastlar (Miller, 1997). 1980’de ABD’de yeni bir hareket olarak dünyanın ilgisini çekebilmiştir. Bütünsel eğitim, Mekanik ve Kartezyen-Newtoncu eğitime tepki olarak doğmuştur. Yeni bir kavram olmayan holistik eğitimin tarihçesi 1700’lü yıllara dayanmaktadır. Holistik fikri, yaklaşım olarak John P Miller’in “Bütünsel Program” (The Holistic Curriculum, 1988) eseriyle literatüre girmiş olduğu görülmektedir. Bütünsel eğitimi özgün bir akım olarak kavramsallaştırma çalışmaları yine ilk kez John P. Miller ve Ron Miller’in öncülüğündedir. Adı geçen bu eğitimcilerin çalışmaları eğitimde program geliştirme çalışmalarına yol gösterici niteliktedir. Bu anlamda bütünsellik” (holistisizm) kavramının eğitim programlarına yansımaları, “süreç ve sonuç odaklı program”, “birey ve toplum merkezli program”, “ program içeriği olarak öznel ve nesnel bilgiye birlikte yer veren program” ve “ programın ölçme boyutunda birden fazla araç ve yaklaşıma birlikte

yer verme” olarak kabul edilebilir. Bunlara bireyi bilgi, duyuş ve beceri olarak bütünsel olarak geliştirmeyi amaçlayan program anlayışı da eklenebilir.

Holistik kavramına yakın tarihimiz itibarıyla bakıldığında, bu kavramın eğitime yansımaları ve dolayısıyla eğitim literatüründeki izleri çok fazla sayılamaz. Daha önce eğitimcilerin farklı isim ve bağlamlarla ele aldığı holistik bakış açısının eğitim sistemimize en bariz yansıması 2004 yılında gerçekleştirilen İlköğretim program reformudur. MEB tarafından 2004 yılında gerçekleştirilen ilköğretim program reformunda, eğitim yaklaşımı olarak yapılandırmacı yaklaşım ile çoklu zekâ kuramı (ÇZK) benimsenmiştir. Buna göre, yeni ilköğretim programları, bireyi birçok yönden ve bütünsel olarak geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç, programlara öğretim sürecinde “çoklu” etkinlikler ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları şeklinde yansımıştır ki, bu yansımada holistik düşüncenin izleri bulunabilir. Zira önceki yaklaşımlarda bireyin salt bilişsel yönden gelişimine vurgu yapılmaktaydı. Yeni ilköğretim programlarının temel dayanaklarından birisi olan yapılandırmacılık, bütüncülüğü savunmakta ve temel amacı, insanın anlaşılabilirliği ve düşünmesidir (Brooks & Brooks, 1993 ).

Sonuç olarak, günümüzde TES’in çok önemli bir sorunu olan yabancı dil (İngilizce) öğretimi probleminin çözümünde, bütün eğitim yaklaşımlarına birlikte yer veren holistik yaklaşım umut vermektedir. Bu anlayışla, eğitimde alışlagelen ve sonuçları ortada olan “tekdüze”, “tekli bakış açısı” gibi sınırlılıklardan sıyrılarak, İngilizce öğretimi daha geniş bir perspektifte ele alınabilir. Bu perspektif, uzun yıllardır sorulagelen “İngilizce öğretimini nasıl daha iyi bir hale getiririz?” sorusuna cevap bulma konusunda yol gösterici olabilir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, lise 9-12. sınıflar İngilizce dersinde holistik yaklaşıma yönelik, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

## 1.2. Alt Amaçlar

Lise İngilizce dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı, ders kitapları ve holistik İngilizce öğretimine yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1. Lise İngilizce dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı, ders kitapları ve holistik İngilizce öğretimine yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. Lise İngilizce dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı, ders kitapları ve Holistik İngilizce öğretimine yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Mesleki kıdem,
  - c) Mezuniyet durumu,
  - d) Öğretim durumu ve
  - e) Görev yapılan lise türü değişkenlerine göre değişmekte midir?
3. Lise İngilizce dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı, ders kitapları ve holistik İngilizce öğretimine yönelik öğrencilerin görüşleri;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Sınıf,
  - c) Öğrenim görülen lise türü,
  - d) Anne ve babanın eğitim düzeyi ve
  - e) Ailenin ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dilin önemi değişen ve gittikçe globalleşen dünyada git gide artmaktadır. Ülkeler arası sınırlar ortadan kalkmakta ve dünyanın bir ucundan diğer ucuna uzanan ticari, bilimsel ve sosyal amaçlı köprüler kurulmaktadır. Bunların olabilmesi için gerekli olan en kritik öge iletişimdir. İnsanlar birbirleriyle iletişim kurabildikleri ölçüde bu gibi bağları kurabilirler. Bu noktada okula önemli bir görev atfedilmektedir. Bireylerin üzerine eğitim aldıkları uzmanlık alanları ne olursa olsun, hakim olmaları gereken ortak özellikleri yabancı dil yeterliliğidir. Bunun da en önemli göstergesi, ülkemizde uygulanmakta olan Yabancı Dil Sınavı (YDS)'dir. Altı aylık periyotlarla düzenlenmekte olan bu sınava her dönem yaklaşık 250.000 kişi

başvurmaktadır. İster devlet sektörü ister özel sektör olsun, mühendislik, iktisat, tıp, sosyal bilgiler ve daha pek çok alanda eğitim görmüş bu bireylerin iyi mevkilere gelebilmeleri için bu gibi sınavlarda başarılı olmaları beklenmektedir.

Özel eğitim kurumlarının yanı sıra, devlet okullarında İngilizce ders saatinin artırılması veya üniversitelerde hazırlık sınıflarının oluşturulması, kişilerin profesyonel hayata adım atmadan İngilizce yeterliliklerini arttırmayı amaçlar. Adeta dünyaya açılan kapının anahtarı olan İngilizce, dünyanın hemen hemen tüm ülkelerin okullarında anadil veya yabancı dil olarak öğretilmektedir. Ülkemizde de zorunlu olarak verilen bu ders amacına niçin ulaşamamaktadır sorusu, yabancı dil öğretimiyle ilgili çözüm bekleyen en önemli sorulardan biridir. Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde yaşayan vatandaş ana dili gibi İngilizce konuşabiliyorken veya pek çok yönüyle eleştirilerin odak noktası haline gelmiş orta doğuda yaşayan insanlar İngilizce konuşma, dinleme ve yazma ve okumada becerilerinde bizden çok daha iyi durumdayken, nasıl oluyor da ülkemizde ikinci sınıfa kadar indirgenmiş İngilizce öğretiminde istenilen noktalara ulaşamamaktadır? Bu soruların cevaplarını tek bir cümlede toplamak mümkün değildir. Kullanılan metotlar, fiziki ortamın yetersizliği, eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeni yetiştirme konusundaki başarısızlıkları, öğrencilerin bu dersi amaçsız bulmaları, bu konu ile ilgili materyallerin azlığı ve düşük kalitede olması gibi pekçok neden sıralanabilir. İngilizce eğitiminin önündeki bu gibi bariyerler İngilizce öğretimini istenen seviyeye taşımayı zorlaştırmaktadır. Bu bariyerlerden birisi de öğretimde kullanılan yöntemlerin öğrenciyi tek taraflı olarak, sadece zihinsel yönüyle ele almasıdır. Oysa ki öğrenmede, özellikle de yabancı dil gibi kültürel bağlamı bir içeriği öğrenmede duygular işin tam merkezindedir.

Nörobilimsel alanda yapılan araştırmalar öğrenme ve bellekte duyguların etkisini ortaya koyan bulgular açığa çıkarmıştır. Herhangi bir aktivite ya da olayın bir duygu ile bağdaştırılması ile beyinde o aktivite ya da olaya ilişkin hatırlamayı artıran kimyasalların salgılandığı da ileri sürülmektedir (McFadden, 2001). Stres ve korkunun beyinde yarattığı etki “çöküş ya da çökme” olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan kişi üst düzeyde düşünce üretmek yerine, kendini güvenlik altına almayı sağlayacak davranışlar sergilemeye yönelmektedir. Çöküş yaşayan beyin tekrar tekrar ezber yapmaya yönelir. Sürekli ezber kişinin kendi kendine güven duygusu telkin etmesini sağlamaktadır. Çöküş anında kişi kendini çaresiz görür, risk alamaz,



olasılıkları fark edemez, kendine davranış için sınırlı sayıda seçenek üretebilir. Daha önce denenmiş ve doğru olarak kabul edilen davranışlar tekrarlanır. Bu durumdaki kişilerde beceriksizlik ve bitkinlik ortaya çıkmaktadır. Entelektüel özellikleri alt seviyelere düşen beynin, yaratıcılık, açık uçlu düşünme ve sorgulama yeteneği zaafa uğrar (Keleş,2006). Ülkemizde dil öğretiminde uygulanan yanlış yöntemlerin sonucu olarak, benzer şekilde İngilizce öğretimini ezbere dayandıran, onu kullanma konusunda güvensiz ve isteksiz bireyler yetişmektedir.

Bu çalışma, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve öğrencilere uygulanan ölçek yardımıyla, Türkiye’de bütünsel (holistik) eğitimin ne denli farkında olduğunu resmetmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerden alınan öneriler, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan engellerin üstesinden gelinmesine katkı sağlayabilir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Evrenden seçilen örneklem grubu, evreni yansıtmaktadır.
2. Öğretmenlerin görüşme formuna verdiği cevaplar ve öğrencilerin ölçek sorularına verdikleri cevaplar içinde buldukları şartlardan etkilenmektedir.
3. Araştırma için geliştirilen öğretmen görüşme formu ve öğrenciler için hazırlanmış ölçek formu yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2015 - 2016 Öğretim Yılında Elazığ ve Malatya illerindeki liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, 2015 - 2016 Öğretim Yılında Elazığ ilindeki liselerde öğrenim gören ve İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

Araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin belli başlı tanımlar aşağıda yer almaktadır.

**Holizm (Bütünsellik):** Bütün olma durumudur. Bir kişinin fiziksel, zihinsel, ruhsal, duygusal estetik ve sosyal yönleriyle bir bütün oluşturması (Miller, 2006). Maddeyi veya insanı tüm boyutlarıyla ele alıp değerlendirmektir. Bütünsel Eğitimin kuramcıları arasında kabul edilen ve Hümanistik Psikolojinin önde gelen isimlerinden Abraham Maslow bu kavramı “kendini gerçekleştirmek” olarak tanımlar. Bu anlamda bütünsellik” (holistisizm) kavramının eğitim programlarına yansımaları, “süreç ve sonuç odaklı program”, “birey ve toplum merkezli program”, “ program içeriği olarak öznel ve nesnel bilgiye birlikte yer veren program” ve “ programın ölçme boyutunda birden fazla araç ve yaklaşıma birlikte yer verme” olarak tanımlanabilir (Miller, 2006). Holistik öğretim, öğrenme eyleminin hem unsuru olan bilgi ve becerinin içeriğinin hem de edindirilme sürecinin bir bütün olarak planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini ele alır (Şimşek, 2008).

**Yabancı dil:** İnsanın doğuştan edindiği ana dilinden farklı olarak öğrendiği dildir. Bu çalışmada yabancı dil kavramından kastedilen, Türkiye’de ilkököl, ortaokul, lise ve üniversitelerde verilmekte olan İngilizce dir.

**Metot:** Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul ve sistemdir. Bilim üretmede yararlandığımız bilimsel yöntem, genelde, “problem çözmek için izlenen düzenli yol” olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel yöntem, problem çözmeye izlenen bir yoldur. Diğer bir tanımla yöntem (metot); eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek hizmete sunulan bir öğretme yoludur (Bilen, 2006). Taşpınar’a göre metot, öğretmenlerin sınıflarda öğrenmeyi sağlamak için yaptıkları uygulamaları içerir. Bir başka deyişle, öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim amaçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade eder. Öğretmen önce uygulayacağı stratejiye karar verir, sonra da buna uygun yöntemleri seçer (Taşpınar, 2016).

**Yabancı dil öğretim metotları (approach) :** Yabancı dil öğrenimini kolay ve kalıcı hale getirme amacı taşıyan geleneksel veya çağdaş yollar silsilesidir.

## 1.7. Kısaltmalar

**İÖDK** : İngilizce öğretiminde ders kitapları

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖDB** : Öğretimde duyuşsal boyut

**ÖMDİ** : Öğretim methodu duyu ilişkisi

**TES** : Türk Eğitim Sistemi

**YDS** : Yabancı Dil Sınavı



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Literatür

##### 2.1.1. Bütünsellik (Holistisizm) Kavramının Tarihçesi

Literatürde çok çeşitli bağlam ve boyutlar anlamında ele alınan bütünsellik kavramının dayandığı tarihi dayanaklar konusunda aslında çok net değildir. Çünkü “makul bir orta yol” veya “bütün boyutların birlikte ele alınması” anlamlarında bütünsellik fikrinin izlerine, tarihin hemen her döneminde rastlamak mümkündür. Ne zaman başladığı tam olarak bilinmese de, literatürde bütünselliğin tarihi gelişimine dair sistematik bilgilere rastlamak mümkündür.

Bütünsel eğitim hareketi 1980’de ABD’de yeni bir hareket olarak dünyanın ilgisini çekebilmiştir. Bütünsel eğitim Mekanik ve Kartezyen-Newtoncu eğitime tepki olarak doğmuştur. Holistik fikrin kültür ve medeniyetimiz bağlamındaki tarihi seyri incelendiğinde medreseler bir örnek olarak ele alınabilir. 1300’lü yıllarda Osmanlı Devletinde açılmış olan medreseler, verdikleri astronomi, fizik ve matematik gibi dersler ile öğrencilerin dünyevi ihtiyaçlarına, Kur’an, fıkıh, ve tasavvuf gibi dersler ile de onların ulvi ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmıştır. Öğrenciyi bir bütün olarak görüp onu fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan tamamlamayı hedef güden bu eğitim kurumları, kapandıkları döneme kadar çağının en parlak eğitim kurumu unvanını elinde bulundurmuştur. Holistik fikir, yetiştirdiğimiz mütefekkirler bağlamında ele alındığında akla gelen ilk isim İbrahim Hakkı’dır. Son derece heterojen, farklı kaynaklardan beslenen ve renkli bir ilmî mirasın takipçisi olan İbrahim Hakkı, eğitimin en genel amacını, talim, terbiye ve irşad yollarıyla nihai noktası *Marifetullah* olan ‘Kâmil insan’ı yetiştirmek şeklinde tarif eder. İbrahim Hakkı’nın bilgi olgusunu, hem kesbi ve hem de vehbi boyutları olan bir olgu olarak gördüğü söylenebilir. İbrahim Hakkı’nın akli ve nakli ilimlerdeki denge halini ifade eden *zülcenaheyn* sıfatıyla örtüşen bu duruş, onun

epistemolojik olarak holistik bir bakış açısına sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. İbrahim Hakkı'nın, birçok disipline ait bilgileri harmanlayarak sentezlendiği bu perspektifin mahsulü olan mülhazaları, günümüz eğitimine holistik eğitime yol gösterici ve ufuk verici mahiyettedir. Çağdaş birçok mütefekkirin tersine, İbrahim Hakkı, madde ve mana dengesine dayalı bütün insanı yetiştirme sürecinde, interdisipliner bir anlayışla ve holistik bir epistemolojik anlayışla bütün bilgi ve bilimlere değer vermiştir (Akpınar, Tan ve Gezer, 2013).

Holistik fikri, kuram geliştiren eğitimciler bağlamında ele alındığında, R. Gagne'nin ismi ön plana çıkmaktadır. “ yeni davranışçı” olarak nitelenen Gagne, eğitimin hem davranışsal hem de bilişsel bir süreç olduğunu ve bu süreçlerin birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim geliştirdiği “ Öğretim Etkinlikleri Modeli” incelendiğinde, Gagne'nin, eğitimin en karmaşık konularından olan “öğrenme”yi içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele aldığı görülmektedir. Gagne'nin öğrenmeyi bu ikili düzlemde ele alış tarzı, onun davranışçı yaklaşım ile bilişsel kuram arasında kurmaya çalıştığı denge ve öğrenme olgusunu açıklamada bütün fikirlere yer verme çabası “bütünsellik” (holistisizm) olarak kabul edilebilir.

Holistik fikri ve felsefesi, eğitim programı bağlamında ele alındığında, ilk kez 1926 yılında güney Afrika başbakanı General Jan Christian Smuts tarafından kullanıldığı belirtilen “holistik” kelimesiyle tanınmıştır. Smuts bu terimi Yunanca “bütün” anlamına gelen “*olos*” kelimesine dayandırmıştır (Clarken, 2006). Bu terim her ne kadar 1926'ya dayansa da, 1921 yılında A.S. Neill, adını holistik koymadığı ancak holistik temele dayanan, bireyselliği ön plana çıkaran, öğrenmenin potansiyel sevgi ve özgürlükle ortaya çıkacağına inandığı bir okul açmıştır ve bu okul pek çok eğitimci ve düşünür tarafından beğeniyle karşılanmıştır.

Daha sonralarda yaklaşım olarak John P. Miller'in “Bütünsel Program” (The Holistic Curriculum) (1988) eseriyle literatüre girmiş olduğu görülmektedir. Bütünsel eğitimi özgün bir akım olarak kavramsallaştırma çalışmaları yine ilk kez John P. Miller ve RonMiller'in öncülüğündedir. Adı geçen bu eğitimcilerin çalışmaları eğitimde program geliştirme çalışmalarına yol gösterici niteliktedir. Bu anlamda “bütünsellik” (holistisizm) kavramının eğitim programlarına yansımaları, “süreç ve sonuç odaklı program”, “birey ve toplum merkezli program”, “program içeriği olarak öznel ve nesnel bilgiye birlikte yer veren program” ve “programın ölçme boyutunda birden fazla araç ve

yaklaşımına birlikte yer verme” olarak kabul edilebilir. Bunlara, bireyi bilgi, duyuş ve beceri olarak bütünsel olarak geliştirmeyi amaçlayan program anlayışı da eklenebilir.

Bireyi (zihinsel, ruhsal, duygusal, sosyal, fiziksel ve estetik) ve bireyler arası ilişkiyi gözeterak geliştirmeyi önemseyen holistik düşüncenin temeline inmek gerekir. Bunun için ise, insanıodağına alan hümanizme bakmak gerekir. Türkçe karşılığı “insan-merkezcilik” olan hümanizmin orijinine bakıldığında, hümanizmin, insanı her şeyin hatta Tanrı’nın bile önünde tutan felsefi temelli bir kavram olduğı görülür. Bu çalışmanın ele aldığı anlamdan farklı olarak bütünselliğe dayanak teşkil eden hümanizmin temelleri, M.Ö. 6. yüzyıla dayanır. Hümanizmin insanı ölçüsüz şekilde öne çıkarması farklı anlamlarda ele alındığında holistik düşünce, daha somut olarak Rönesans ve İslamiyet’in altın çağına dayandırılabilir. Hümanizm geniş anlamıyla modern insanın hayat anlayışını ve duygusunu dile getiren bir akımdır. Güzel şeyler yapmaya, şimdi ve burada iyi yaşamaya ve geleceğe daha iyi bir dünya bırakmaya yoğunlaşır([http://tr.wikipedia.org/wiki/ Hümanizm](http://tr.wikipedia.org/wiki/Hümanizm)). Nitekim İslam, “eşref-i mahlukat” yani yaratılmışların en şerefli olarak tanımladığı insanı ve insana dair bütün boyutları aziz ve kutsal saymıştır. İnsanı ve hatta evreni bütünsel olarak ele alan İslami bakış açısı ile holistik bakış açısı arasında paralellik kurulabilir.

Tarihi seyir incelendiğinde, holistik bakış açısının, global barış ve feminizm gibi bağlamlarda da ele alındığı görülebilir. Bu bağlamda holizmde amaç, bölgesel ve global barış için evrensel değerleri paylaşmak, globalleşmenin, modernleşmenin, materyalizmin getirdiğı olumsuzlukları bireysel, bölgesel ve geleneksel değerleri kötülemeden bertaraf etmektir (Unesco, 2002).

Holistik fikir (bütünsellik) Türk eğitim sistemine yansımaları ve dolayısıyla eğitim literatüründeki izleri çok fazla sayılamaz. En bariz yansıması, 2004 yılında gerçekleştirilen İlköğretim program reformudur. MEB tarafından 2004 yılında gerçekleştirilen İlköğretim Program Reformunda, eğitim yaklaşımı olarak yapılandırmacı yaklaşım ile çoklu zekâ kuramı (ÇZK) benimsenmiştir. Buna göre, bu programlar, bireyi birçok yönden ve bütünsel olarak geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç, programlara öğretim sürecinde “çoklu” etkinlikler ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları şeklinde yansımıştır ki, bu yansımada holistik düşüncenin izleri bulunabilir. Daha önceki yaklaşımlarda bireyin salt bilişsel yönden gelişimi

amaçlanmaktaydı. Yapılandırmacılık, bütüncülüğüsavunmakta ve temel amacı, insanın anlaşılmasını ve düşünmesini sağlamaktır (Brooks ve Brooks, 1993 ).

### 2.1.2. Bütünsellik (Holistizm) Nedir?

Yunanca tüm (all), bütün (whole), toplam (total) anlamındaki *holos*'dan gelen holizm (Bütünsellik), tek bir içeriğiyle açıklanıp belirlenemeyen bir sistemin tümvarlıklarını ifade eden bir kavramdır. Schemmann (2008) 'a göre, bütünsellik kişiyi oluşturan etmenlerden sadece birini ele almak değil, onun tüm yönlerini hesaba katmaktır. Bütünselliğin onu oluşturan parçalardan herhangi biri alınıp yapılabilecek bir tasviri yoktur. Bilimde holizm, sistematik düşünmedir ve kaos ve karmaşa kavramlarından türetilmiştir. Ekonomide holistik teori yenilikçi sistemlerin nasıl sürekli var olacağı ile ilgilidir. Semantik açıdan bakıldığında da holizm, içeriğin tamamına bakılarak asıl anlamın ortaya çıkacağını savunur. (Schemmann, 2008).

Bütünsel eğitim paradigması bütünlük, bütünleşme ve birbirine bağlantılılık gibi kavramlarla beslenir. Bütünsel eğitimin altında yatan esas varsayım, “evrendeki her şeyin kök olarak birbirine bağlı olması” ve aynı “bütün”ün parçaları olmasıdır (Clark, 1991). İnsanın fiziksel, zihinsel ve sosyal boyutlarını kapsayan bütünlüğü ile ilgilidir. Bu akım, Hümanizm ile ruhsal felsefi görüşleri bütünleştiren bir yaklaşımdır (Schreiner, 2006:1).

Holistik fikirden beslenen “bütünsellik” fikri, birçok bağlamda ele alınabilecek çok boyutlu bir kavramdır. Dolayısıyla bütünsellik, ele alındığı bağlamda anlam kazanan bir terimdir. Bu açıdan bütünselliğe ilişkin birçok tanıma rastlamak mümkündür. Bu çalışmada bütünsellik kavramı daha çok eğitim programlarının teorik temelini oluşturan “insan” ve “bilgi” bağlamlarında ele alınmaya çalışılmıştır.

Holistik kavramı, programların epistemolojik boyutu olan ve insan yetiştirmede kullanılan birincil malzeme olan bilgi bağlamında ele alınabilir. Bu bağlam, bilginin doğası, ilkeleri, yapısı, kökeni, kaynağı, yöntemi, geçerliliği, koşulları, imkân ve sınırları ile ilgili sorular felsefenin bir dalı olan Epistemoloji ya da bilgi kuramını ilgilendirmektedir (Büyükdüvenci, 1985). Dhankar (2012),bilginin, programın merkezini oluşturduğunu ve bilginin hem başarılması gereken bir hedef, hem de hedefe ulaştırılacak yol olabileceğini savunmaktadır. Bilginin mutlak olup olmadığı konusunda

farklı fikirler mevcuttur. Bu konuda pozitivist ve materyalistler, duyu organları ve deneyle elde edilen bilginin mutlak olduğunu, idealistler ise, doğuştan beyinde bulunan ve aklın kurallarına göre elde edilen bilginin mutlak olduğunu savunurlar. Postmodern eğitimin ana öğrenme teorisi olan yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, mutlak olmayıp, insan zihninde oluşturulup yapılandırılır (Akpınar, 2013). Epistemolojik bağlamda holizm, tüm bu yorumları sentezlemekte ve her birinin savunulabilir tarafları olduğunu ifade ederek denge kurmaya çalışmaktadır.

Holistik kavramı, programların hedef kitlesini teşkil eden insan bağlamında ele alınabilir. Bu konuda temel iki tez vardır. Birincisi, insanı, programın nesnesi konumunda gören anlayıştır. Bunların felsefi temeli daimici ve esasici olup, psikolojik dayanağı davranışçıdır. Geleneksel olarak nitelenen bu anlayış, pozitivism ve Newton'dan da referans almaktadır. İkinci yaklaşım insanı, programın öznesi olarak kabul eder. Felsefi temeli ilerlemecilik olan bu yaklaşım bilişsel psikoloji ve yapılandırmacılığı referans almakta ve bilim anlayışı olarak kuantum paradigmasını kabul etmektedir. Holistik fikir,özne ve nesne insan kabullerinin orta noktasında bu iki yaklaşıma birlikte yer vererek, eğitim programlarına yol gösterebilir. Çünkü insan zihinsel olarak, ne toplumdans izole, tek başına var olabilen bir varlıktır (öznel bilgi), ne de toplumun gölgesinde kalmaya mahkûmdur (nesnel bilgi). Kaldı ki insan bütünseldir. 'Tüm insan', insanoğlunun bütün zenginlikleri ve karmaşıklığıyla hem bireysel hem de toplumun bireyleri olarak çoklu, bağlantılı ve çakışan yönlerini tanımlar ve insanı tamamıyla insan yapan "tüm insan"ın gelişimi için temel olan ve bağlantılı değerleri tanımlar (Unesco, 2002). Bu bağlamda bakıldığında bütünsel düşünce hem bireyi toplum içinde ama toplumdans bağımsız kendine has özellikleri ve değeri olan bir varlık olarak hem de toplumu oluşturan insan faktörünün toplumun gelişimi için ne denli önemli olduğuna vurgu yapar.

Tüm bu tanımlara bakıldığında holizmin temelinde "bütün" yatar denilebilir. Sorun bu "bütün" ün içerisine neler eklenebileceğidir. Eğitimde bütünlük bireyin algısı bakımından da çok önemlidir. Çünkü aslında bütünsel olan Kozmos'da asıl olan hepimizin günlük hayatta sıkça kullandığımız 'resmin tamamı'nı görmektir. Bütünsellik, bir yap-bozun tek tek bütün parçalarını eksiksiz bir eser ortaya koymak için işe koşmaktır. Daha çarpıcı bir ifadeyle, bir dedektifin cinayeti gün yüzüne



çıkartabilmek için müdahil olmuş ve olması muhtemel her şeyi hesaba katmasıdır bütünsellik.

### 2.1.3. Bütünselliğin Eğitime Yansımaları

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin kalitesini artırma çalışmaları yıllardır süregelmektedir. Teknolojinin gelişimi bu çalışmalara ivme kazandırmış ama yine de eğitimde mükemmelliğe ulaşamamıştır. Hatta yapılan bazı çalışmalar teknolojinin eğitimin kalitesini arttırmaya ters etki yaptığını göstermektedir. Bunun en açık örnekleri olarak da OECD raporlarında ilk sıraları paylaşan uzak doğu ülkeleridir ve bu ülkelerde sınıfa teknoloji sokulmamıştır. Peki, bu başarının sırrı ne olabilir? Japonya'daki bütünsel eğitim öncülerinden Nakagawa, bütünsel eğitimin, tek başına temel bilgi ve becerilerin edinimiyle ilgili olmaktan ziyade, esasen bireyin tüm yönlerinin (fiziksel, zihinsel, duygusal ve manevi) gelişimiyle ilgilendiğini ve bütünsel eğitimin nihai hedefinin benlik-dönüşümü olduğunu ileri sürer. Miller (1992), bütünsel eğitimin belirli bir yöntem veya teknik olarak tanımlanamayacağını, onun bir paradigma, farklı şekillerde uygulanabilen bir takım temel varsayım ve prensipler olarak görülmesi gerektiğini söyler. Nakagawa (2000)'ya göre, Budizm inancına göre yaratılmış olan her şey bir bütünün parçasıdır ve nihai amaç insanın bu bütünün parçası olduğunu idrak etmesi ve öz benliğini irdelemesidir. Bu düşünceye de "Mandala" adı verilmektedir. Sistemler teorisi de bütünsel eğitimcileri etkilemiştir. Sistemler teorisi, "kozmetik dünyanın kapsamlı, kozmolojik modellerini keşfetmeye yönelik teorik bir girişimdir. Buna göre herşey birbirine bağlıdır (Akpınar, 2013). Buna benzer tanımlamalar birçok din ve toplumda gözlemlenebilir.

Ron Miller (1997), bütünsellik kuramına ek olarak, eğitimin sosyal, kültürel ve demokratik boyutlarına vurgu yapan başka bir bütünsel eğitim tanımı yapmaktadır. Miller, bütünsel eğitimi hem bireysel özgürlük hem de toplumsal sorumlulukla ilgili olan demokratik bir eğitim olarak görür. Ona göre çocuklara, kendilerine özgü (ve nihayetinde manevi olan) kaderlerini geliştirme, kendi şahsi ilgilerini takip etme ve sosyal ve politik çevrelerine eleştirel olarak katılma özgürlüğünün verilmesi gerekir.

John Miller (2007), holistik eğitimi üç temele dayandırır. Bu unsurlar şu şekilde sıralanmıştır:

1) *Denge:*

Tamamlayıcı enerjiler (bireysel öğrenmeyle grupta öğrenme, analitik düşünmeyle sezgisel düşünme, içerikle süreç ve öğrenmeyle değerlendirme) arasında dengeye ulaşılmasını ifade eder.

2) *Bağlantı:*

Okul derslerinin bütünleştirilmesi, toplumla bağlantılar kurulması, öğrencilerin yeryüzüyle bağlantılarının geliştirilmesi ve öğrencilerin ruhlarıyla bağlantı kurmalarının sağlanmasıdır.

3) *Kapsam:*

Çeşitli ırklardan ve yeteneklerden öğrenciye yer verilmesi ve öğrenme stillerindeki farklılıklara kulak verilmesi için çeşitli eğitim yaklaşımlarının sunulmasıdır.

Holistik düşüncenin dört öğrenme sacayağı bulunur. Bunlar;

1- Öğrenmeyi Öğrenme:

Mevcut eğitim sistemimizin göz ardı ettiği en önemli unsurlardan biridir. Yıllar yılı ezbere dayalı metotların dayatıldığı eğitim sistemimizin aksine bu süreç sormayı öğrenmekle başlar. Asıl olan, sorulan soruya mümkün olduğunca cevap almak değildir. Öğrenmek için öğrenme, dikkati toplama, dinleme, algılama, merak uyandırma ve yaratıcılık süreçlerini güçlendirmek anlamına gelir ve aynı zamanda kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, kendini güncel tutması ve bilgi için nereye bakacağını bilmesi bu düşüncenin kazandırmak istediği yeterliliklerdendir.

2- Yapmak İçin Öğrenme:

Günümüz endüstriyel toplumlarının en önemli ihtiyacı ham madde, diğeri ise insan gücüdür. Bütünsel eğitimin bu amacı da yetenekli ve donanımlı insan gücü elde etmeye hizmet eder. Yapmak için öğrenme genel olarak bir mesleği öğrenmeyle ilgilidir. İşin gereksinimlerini öğrenme, üretici olma, takım halinde çalışabilme yeteneği, problemlerin çözümü için bilgiyi stratejik noktalarda kullanma, iyi mal ve servis üretme ve risk alma bu düşüncenin kazandırmak istediği yeterliliklerdendir.

### 3- Birlikte Yaşamak İçin Öğrenme:

İnsan toplumdan soyutlanamaz ve onun bir parçasıdır. Her ne kadar dilediğini yapabilme özgürlüğüne sahip olsa da bu özgürlük diğer insanların özgürlük sınırlarıyla sınırlıdır. Bu düşünce kişilere sorumluluğu hissetme, diğerlerine saygı duyma ve onlarla işbirliği yapabilme, önyargılardan ve basmakalıp düşüncelerden uzaklaşma, yaşam boyunca amaçları diğer insanlarla paylaşma yetilerini kazandırmayı hedefler.

### 4- Olmak için Öğrenme:

Amaç insanın doğasını keşfetmesini sağlamaktır. Fiziki yapının ötesinde kişinin duygu ve düşünce dünyasına uzanır. Kişinin kendi varlığını keşfetmesi ve kendi bilgisiyle içsel bilgiye ulaştırmak anlamına gelir. Uzakdoğu bütünsel eğitim anlayışının temel hedefinin, daha ulvi bir “benlik” arayışında bütün varlığın dönüştürülmesi olduğunu iddia eder (Mahmoudi, 2012).

Bu öğrenme ilkelerinin yanı sıra bütünsel eğitimin temel ilkeleri Education 2000 bildirisinde şu şekilde sıralanmıştır;

- İnsani gelişim için eğitim,
- Öğrencileri birey olarak saymak,
- Deneyimin merkezi rolü,
- Bütünsel eğitim,
- Eğitimcilerin yeni rolü,
- Seçme özgürlüğü,
- Katılımcı demokrasi için eğitim,
- Küresel yurttaşlık için eğitim,
- Yeryüzü okur-yazarlığı için eğitim
- Maneviyat ve eğitim

Phil Gang'ın (1993) bütünsel eğitim amaçları ise şu şekildedir:

Gençlere, canlı-cansız tüm varlıkların birleştirildiği ve birbirine bağlı olduğu bir evren vizyonu vermek.

- Öğrencilerin, öğrenmeyi sentezlemelerini ve tüm disiplinlerin birbiriyle bağlantılı olduğunu keşfetmelerini sağlamak.
- Küresel bir perspektife ve ortak insan çıkarlarına vurgu yaparak öğrencileri 21. yüzyıla hazırlamak.

- Gençlerin dünya barışını inşa etmek için gerekli olan uyum ve maneviyat anlayışı geliştirmelerini sağlamak.

#### **2.1.4. Bütünselliğin Eğitim Programlarına Yansımaları**

Kökenini Latince koşu yolu anlamına gelen “*curriculum*” sözcüğü günümüzde eğitim programı adıyla eğitim literatüründe eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyen bir rehber olarak yer almaktadır. Eğitim programları tasarlanırken farklı felsefi görüşlerin etkisi altında kalınması kaçınılmazdır. Uygulamakta olduğumuz eğitim programları uygulamak istediklerimizin pek azını oluşturur. Teoride ortaya atılan fikirlerin pratiğe dökülmesi bir çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da zordur. Özellikle ülkemizde öğretmen eksiklikleri, mekan ve materyal sınırlılıkları ve sürekli değişim halinde olan sisteme ayak uyduramama gibi sıkıntılar sebebiyle programların uygulanabilirliği düşüktür.

Her öğrencinin eşit ilgi ve yeteneklere sahip olmayışı, eğitim programlarında standartlaşmanın önüne geçmektedir. Dolayısıyla dünyada uygulanan sistemler her öğrencinin eşit seviyede ilgisini çekebilecek yeterliliğe sahip değildir. Her felsefi görüş ve yaklaşım kendi eğitim programının en iyisi olduğunu düşünür. Bu yaklaşımlardan biri de holistik yaklaşımdır. Holistik yaklaşım, denge prensibini eğitim programının iki önemli sacayağı olan insan ve bilgi üzerine de kurmuştur. Holistik program, holistik eğitim fikri ile bütün insan paradigmasının program geliştirmeye aktarılması olarak kabul edilebilir. Holistik eğitimin; zihin-beden, doğrusal düşünme-sezgisel bilme, birey-toplum ile akademik disiplinler arasında bağlantılar kurma fikri (Miller, 2007), program geliştirmeye bütünsellik olarak yansıtılabilir.

Holistik yaklaşımın temel alan bu programlar şu kriterlere sahip olmalıdır.

- 1) Mümkün olduğunca ilişkili ve günlük hayattan öğrenmeler yapılandırılmalı,
- 2) Öğrenme somuttan soyuta doğru yapılandırılmalı,
- 3) Öğrenme çok çeşitli öğrencilerin yeteneklerine göre organize edilmeli,
- 4) Dış çevre öğrenme aktivitelerine entegre edilmeli,
- 5) Öğrenme hem zihinsel hem duygusal açıları odağına almalı (Orion, Nir 2007).

Holistik program tasarımının, insanı oluşturan zihin, beden, duygular ve ruh boyutları arasındaki bütünlüğü yansıtması; programla ilgili (program tasarımı, program içeriği vb.) bilim ve disiplinleri interdisipliner bir anlayışla sürece dahil etmesi; öznel bilgi ve nesnel bilgi ile birey ve toplum arasındaki dengeyi gözetmesi beklenir. Bunlardan başka, holistik program öğretim süreci ile öğretim süreci sonuçları (ürünleri) arasında da denge kurulmalıdır. İçinde tam olarak bütünsellik kavramı kullanılmasa da bütünsellik pek çok program geliştirme ve tasarım modelinde karşımıza çıkmaktadır. Sorun merkezli program tasarım modellerinden korelasyon tasarım modeli buna örnek gösterilebilir. Korelasyon deseni tasarımı bir dersin merkeze alındığı ve diğer derslerin bir bütün halinde bu derse paralel işlendiği bir tasarımdır. Entegre programda olduğu gibi disiplinler arası mutlak işbirliği esastır. Korelasyon deseni tasarım modeli daha etkili öğrenme sağlamak üzere dersler, konular ve etkinlikler arasında ilişki kurulmasını öngörür. Bu ilişkilendirme bilim dallarına göre değil, öğrencilerin yaşamlarına göre gerçekleşir (Akpınar, 2013).

Bütünselliğin nüfuz ettiği bir diğer kavram üniversitelerin öğrencilerine sunduğu çift anadal yapma imkânıdır. Öğrencilerin ikinci yıllarının başından üçüncü yıllarının sonuna kadar başvurabileceği, öncelikli olarak her iki dalın temel derslerinin daha sonrada ileri düzey derslerinin alındığı ve sonrasında yeterli başarıyı gösterenlerin çift diploma ile mezun olabildikleri programlardır (YÖK, 2010).

Son yıllarda büyük bir ivmeyle rağbet kazanan üniversite mühendislik bölümlerinin başında mekatronik mühendisliği gelmektedir. Mühendislik gibi pozitivist düşüncenin ağır bastığı bölümlerde holistik kavramının ve buna dayalı programların uzak bir fikir olduğu düşünülebilir. Ancak yapılan çalışmalar öğrencilerin tek yönlü değil, çok yönlü geliştirilmesi gerektiği konusuna vurgu yapmaktadır. Tam da bu noktada mekatronik mühendisliği, mühendislik alanına yönelecekler için mantıklı bir seçim olabilir. *Mekatronik, mekanik ve elektronik* (İngilizce *mechanics* ve *electronics*) kelimelerinin uygun bir şekilde birleştirilmesinden oluşmuştur ve ilk kez Japonya'da kullanılmıştır. Mekatronik, makine, elektronik, yazılım ve kontrol mühendisliğine dayanan, çok kontrollü bir mühendislik dalıdır (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Mekatronik>).

Eğitim sistemimizdeki en büyük eksikliklerin başında ölçme ve değerlendirme metotlarındaki sınırlılıklar gelmektedir. Değerlendirmenin esas amacı her şeyden önce

öğretimin gelişimini sağlamak olmalıdır (Göçmen, 2004). Değerlendirme öğrencilerin öğrenme objektiflerine ulaşip ulaşmadıklarına karar vermek ve hangi objektiflerin gerçekleştiğini anlamak için gereklidir. Ülkemizde ve dünyada gerek zaman sınırlılıklarına, gerek mekânsal yetersizliklere, gerekse personel eksikliğine bağlı olarak standart normlara dayalı test yöntemleri uygulanmaktadır. Standart normları referans alan testlerin kullanımı farklı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Guerin & Maier, 1983; Shepard, 1989; Sperling, 1994). Bu bağlamda ortaya atılabilecek önerilerden biri de “Otantik Ölçme-Değerlendirme” olabilir. Otantik değerlendirme, geleneksel norm-referanslı (bağıl) değerlendirmeye alternatif olarak sunulmuş kriter referanslı değerlendirme yöntemlerinden biridir. Öğrenci merkezli, formatif öğeler içermesi itibarıyla dikkat çekmektedir. Otantik değerlendirmenin, üst düzey bilgi ve becerilerin gelişip gelişmediğini ölçmesi, yaratıcı düşünceye fırsat tanınması ve öğrenciye kendi düzeyini değerlendirmek için fırsat tanınması gibi avantajlarından bahsedilebilir (UEBK, 2004). Ancak otantik değerlendirme katı okul sistemlerinde, yıllık planlar tarafından sınırlandırılmış olan öğretmenlere ders süresini kullanmada tam bir özgürlük vermediğinden kullanım alanı bulamamışlardır. Otantik değerlendirmeler otantik öğrenmeleri gerektirmekte ve bu tip öğrenmelerin gerek planlanması gerekse uygulanması uzun zaman ve emek almaktadır. Değerlendirmelerin de bu tür öğrenmeleri ölçer nitelikte olması gerektiğinden otantik değerlendirmeler her zaman arzu edilen ütopiler olmaktan öteye gidememiştir.

Dünyada holistik düşüncenin temele alındığı pek çok okul açılmıştır. Ev-okulu, özgür/demokratik okul, açık okul, Quaker /Friends okulları, Krishnamutri okulları, KPM okulları (Hindistan), Waldorf okulları, Montessori okulları, Neohümanist okulları bunlara örnek olarak verilebilir. Örneğin Montessori okulları, 1907 yılında temeli atılan bu okul tipi olup, öğrencilere her türlü fiziksel ve sosyal imkan sağlayarak dengeli, çok yönlü, bilgiyi yapılandırmayı bilen, inceleme ve araştırma eğilimi olan çocuklar yetiştirmeyi amaçlar (Doğan, 2012).

Konuyu “bütün insan” paradigmasının eğitim programlarına yansımaları şeklinde ele alan Faysal ve diğerleri (2014), holistik fikrin programlara yansımaları şu şekilde ifade etmişlerdir:

İnsan varsayımı ve epistemolojik anlamda, “esnek bir orta yol” anlayışına sahip holistik programın tasarımında şu yol izlenebilir: Öncelikle holistik programın vizyonu ve nihai (genel amacı),”bütün insan” paradigması ekseninde yazılmalıdır. Bu genel amaç, programın uygulanmasına ışık

tutması bakımından önemlidir. Bundan sonra, holistik programın kaç temel öğeden oluşacağı ve bu öğe / öğelerden hangisine /hangilerine öncelik verileceğine karar verilmelidir. Eğer holistik program klasik olarak dört temel öğeden (kazanımlar, içerik, etkinlikler ve sınav durumları) oluşacaksa, kazanımlardan başlamak üzere bu öğeler aşağıdaki gibi kaleme alınabilir:

**Kazanımlar:**Holistik programda kazanımların, “bütün insan” paradigması doğrultusunda ve özne birey-nesne birey, birey-toplum ve öğretim süreci-öğretim sonucu vb. dengeler gözetilerek yazılması gerekir. Ancak bu kazanımların, insanın zihin, beden, duygular ve ruh boyutlarını kapsayacak bütünlükte olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için kazanımların, bireyin zihinsel gelişimi için bilişsel; duygu yönüyle gelişimi için duyuşsal ve fiziksel (bedeni) gelişimi için de psiko-motor alanlara uygun olarak ifade edilmesi önemlidir. Holistik programda bireyin ruhuna referans verecek kazanımların yazılması, en zor olanıdır. Çünkü eğitim sistemi uzunca bir süredir metafizik fobisine tutulduğu için, maneviyat sahası eğitimin dışına itmiştir. Bu yüzden eğitim programcılarının insana dair olarak en az bildiği boyut, ruhtur. Oysaki holistik programı, diğer program anlayışlarından ayıran en önemli farkın, maneviyat boyutu olduğu belirtilir(Nava, 2001; Miller, et. Al., 2005). Bunun anlamı, holistik programın ruhu dikkate almasıdır(Miller et all., 2005). Dolayısıyla holistik program, maneviyat boyutu olmadan eksik kalır. İnsanı bütün yönlerden /boyutlardan geliştirme iddiasında olan holistik programın, maneviyatı programa dahil etmesinde, din bilimleri, teoloji, psikoloji ve felsefe gibi disiplinlerden yardım almasında yarar vardır. Bu konuda “insan bilimi” olarak nitelenen Varoluşçu felsefeye (Büyükdüvenci, 2001: 7) de başvurulabilir.

**İçerik:**Holistik programın içeriğini oluşturan bilgiler, epistemolojik anlamda öznel bilgi-nesnel bilgi anlayışları, bilimsel bilgi-bilimsel olmayan bilgi, akli bilgiler-sezgisel bilgiler ve sözel bilgiler-zihinsel beceriler (Senemoğlu, 2007 ) kategorilerini kapsayacak bütünlükte olmalıdır. Programda bu bilgiler, holistik bir bakış açısıyla Klasik ve Romantik bilgi anlayışları (Karakaya, 2001) ile Lojik düzenleme ve Psikolojik düzenleme (Küçükahmet, 1998) anlayışları arasında denge kurularak düzenlenmelidir. Ayrıca bu düzenlemede, program içeriğinin, bazı durumlarda hedefe ulaşmak için kullanılan bir araç; bazı durumlarda ise hedefin kendisi (Yapılandırmacı anlayışta) olabileceği (Fer ve Cırık, 2007) dikkate alınarak, bu ikilem arasında da denge arayışı gözetilmelidir. Benzer şekilde program içeriğinin düzenlenmesine, doğrusal, sarmal, modüler, core vb. yaklaşımlar dahil edilmelidir. Buna ilaveten, sosyolojik anlamda bilgi dengesini ifade eden, iktidar bilgisi (İnal, 2008) ile iktidar olmayan bilgiye de program içeriğinde yer verilmelidir. Felsefi anlamda bu birliktelik, program içeriğinde Modernist-Pozitivist bilgi anlayışı ile Post-modern bilgi anlayışına birlikte yer vermek şeklinde de anlaşılabilir. Ancak birbirine zıt veya tepki olarak doğan bu paradigmaların bilgi anlayışlarına, aynı program içerisinde birlikte yer vermek oldukça güçtür. Holistik programın temel açmazlarından birisi de “birbirine zıt paradigmaların bütünleştirilmesi” sorunudur. Bu birleştirmeyi sorun haline getiren ise, literatürde yer alan “yeni paradigmalar, eski anlayışla kavranamaz” şeklindeki anlayıştır.

**Etkinlikler (Eğitim Durumu):** Eğitim programında etkinlikler, “nasıl öğretilim?” sorusunun cevabıdır (Erden,1998). Holistik programda etkinlikler, öncelikle, öğrenmedeki iç şartlar ve dış şartlar ile dikey ve yatay gelişmeyi sağlayacak yaşantıları (Büyükkaragöz, 1997) bütünleştirecek şekilde belirlenmelidir. Bundan başka, öğrenenlerin, içerikle çoklu şekilde etkileşimini sağlayacak şekilde

tasarlanmalıdır. Bunun için etkinlikler, bireyin birden fazla duyusuna hitap edecek şekilde ve çeşitli materyal desteği ile zenginleştirilmelidir. Holistik programın uygulandığı ortam, Yapılandırmacı yaklaşıma uygun multi-sensory bir ortamdır. Çoklu, bütünsel ve dengeli olarak tasarlanan bu etkinliklerin uygulanmasında, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim gibi farklı öğretim stratejileri uygun şekilde birleştirilebilir.

**Sınama Durumu:**Holistik programda sınama durumunu oluşturan ölçme-değerlendirme etkinlikleri, her şeyden önce öğretim süreci ve sonucunu birlikte kapsamalıdır. Bu durum felsefi ve epistemolojik bir dengeyi ifade etmektedir. Nitekim ana-akım eğitim anlayışında, öğretim sürecinin sonucuna odaklanılırken, çağdaş olarak nitelenen Yapılandırmacılık gibi yaklaşımlarda öğretim sürecine daha fazla önem verilir. Ancak öğretim sürecinde sonuca odaklanmak, bireysel farklılıkları ve özgünlüğü zedeleyerek, herkesi vasat bir çizgide adeta sıradanlaştırmakla (Hesapçioğlu, 1994) eleştirilmektedir. Buna mukabil, öğretim sürecinde sonuçları önemsemeyip, sürece odaklanmanın da programı eğitimle eş anlama getirerek anlamsız kıldığı iddia edilmektedir. İşte holistik program, bu iki yaklaşım arasında denge kurarak, programı daha insani ve uygulanabilir kılabilir. Holistik programda, bireyin bütün yönlerine referans verildiği için, doğal olarak çoklu ve çeşitli ölçme araçlarının birlikte kullanılması da önemlidir.

### **2.1.5. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Methodlar ve Yaklaşımlar**

Yabancı dil öğretimi başladığı dönemlerden itibaren, onu öğretmek için kullanılacak methodlar üzerine tartışmalar süre gelmektedir. O günden bu yana pek çok method ortaya atılmış ve her biri için anti tez niteliğinde farklı bir yaklaşım gün yüzüne çıkmıştır. Bu yaklaşımlara halen yenileri eklenmektedir. Ülkemizde uygulanmakta olan yaklaşımları sert bir şekilde eleştirildiği bu dönemde, bu gibi yeni yaklaşımları takip etmek ve uygulamaya çalışmak yabancı dil öğretimi için hayati önem arz eder. Geçmişten günümüze bu methodları şu şekilde özetlenebilir;

#### **2.1.5.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)**

Dilbilgisi- Çeviri yönteminin İngilizce öğretiminde benimsendiği dönemde diller konuşma amaçlı kullanılmayacaklarından bu yöntem etkili bir yöntem olmayabilir. Yaşayan dillerin öğretilmesinde iletişim ön plana çıkacağı için bu yöntem yetersiz kalmakta ve amacaulaştırmamaktadır. Çünkü dilin tüm kuralları önceden verilmekte, seçilen metin doğrultusunda sözcükler ve fiil çekimleri öğretilmekte, sürekli olarak ana dil kullanılmaktadır. Amaç genelde doğru bir çeviri elde etmektir (Tosun, 2006). Bu



methodun öğrencilerin entellektüel gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Freeman, 2003).

Grammar Translation Method'unun temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Dil bilgisi karşılıklarının uzun ve detaylı açıklamaları verilir.
2. Öğrenciler ana dilde, hedef dili çok az kullanımıyla öğrenir.
3. Çok fazla kelime ezberine dayalıdır.
4. Dilbilgisi, kelimelerin bir araya getirilmesini sağlar ve yönergeler şekle ve kelimeye dayalıdır.
5. Klasik zor metinlerin okunmasına dayalıdır.
6. Kelime telaffuzuna çok az önem verilir veya hiç verilmez.

### **2.1.5.2. Doğrudan Yöntem (The Direct Method)**

Dilbilgisi çeviri methoduna tepki olarak doğmuş olan bu yaklaşımda çeviriye hiçbir şekilde yer verilmemektedir (Freeman, 2003). Bu yöntem, psikolog Gestalt'ın bütüncül, Herbart'ın eğitim ve Humboldt'un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu yöntemde, dersler kısa bir hikaye ya da dialog'la başlar. Sözlü olarak hareket ve resimlerle desteklenir. Ana dil hiç kullanılmaz. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilirken, fiillere öncelik verilir. Dersle ilgili açıklamalar bilinen sözcük ve yapılarla sürdürülür. Öğretmen modeldir, dolayısıyla ona çok iş düşer, çok yorulur. Öğretimde yetişkinle çocuk arasında ayırım yapılmaz. Öğrenci hedef dil ile onun anlamı arasında bir bağlantı kurmalıdır. Bu modelde dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmek esastır. Bu sebeple öğrencilerin nasıl soru sormaları ve nasıl cevap vereceklerini bilmeleri gerekir (Senemoğlu, 2007).

Kural verilmeden örnekler kullanılarak konu anlatılmaya çalışılır. Öğrencinin sürece aktif katılımı sağlanır. Öğrenciler hedef dilde düşünmeyi öğrenmelidir. Öğrencilerin tek tek kelime ezberlemesindenense, tümceleri ezberleyip kelimeler için çağrışım yapmaları daha kalıcı olmaktadır. Öğretmen sınıf içi aktivitelerde öğrencilerini yönlendirirken, bu süreç sırasında, öğrenci ve öğretmen arasında sıcak bir ilişki kurulur (Brown, 1994).

### 2.1.5.3. İşitsel-Dilsel Yaklaşım (The Audio-Lingual Method)

Bu method II. Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerinin çok hızlı bir biçimde gidecekleri ülkelerin dillerini öğrenmeleri için geliştirilmiş bir methodtur. (Richards ve Rodgers, 2001) Genellikle verilen durumlarda diyalogların canlandırılması ve ezberlenmesi şeklinde uygulanır (Freeman, 2003). Her düzeyde sözlü tekrarları öngörür. Örneğin, dialoglar, taklit ve ezberleme (mim-mem) biçiminde işlenir. Her cümle ya da kalıp önce sınıf, sonra kümeler ve en sonunda da bireysel olarak tekrarlanır. Öğrenciler öğrendiklerini papağan gibi tekrarlamak yerine, uygun bir iletişim ortamında kullanabilmelidir. Öğrenim yalnızca örneklere dayandırıldığından dışta kalan yapıların anlaşılması, kullanılması sorun olabilmektedir. Bu methodun özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Taklit, ezber ve tekrara bağlıdır.
2. Yapılar ayırmsal bir analizle düzenlenip öğretilir.
3. Diyalog şeklinde yeni bir materyal sunulur.
4. Yapısal kalıplar tekrar alıştırmalarıyla öğretilir.
5. Dilbilgisi açıklaması yapılmaz ya da az yapılır.
6. Kelime öğretimi sınırlı olup, bağlam içerisinde öğretilir.
7. CD, labratuar ve görsel desteğin kullanımı yaygındır.
8. Telaffuza önem verilir.
9. Ana dilin kullanımına çok az izin verilir.
10. Başarılı yanıtlar anında pekiştirilir.
11. Dili yönlendirme ve içeriği yok sayma meyli vardır.

### 2.1.5.4. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)

Dr.Caleb Gattego (1976) tarafından Mısır'da ortaya çıkan bu methodta, öğretime değil öğrenime ağırlık vermektedir. Öğrenilecek olan örnek, önce bir emirle verildikten sonra bunun anlaşılma ve öğrenilmesi öğrencilere bırakılır. Öğretmen gözlemcidir, genellikle konuşmadan plastik değişik renkteki çubuklarla öğrencileri yönlendirebilir, gerekirse öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Anadilin kullanılması kesinlikle yasaktır. Çoğu yöntemin tersine, az sayıda sözcükle çok konuşularak, önce

tonlamayı, doğal anlatımı, doğal tonlamayla söylenen cümlelerin öğrenilmesini sağlayarak dilsel bir bilinçliliği sağlamaya çalışır. Öğretime yardımcı olacak renkli emir verme çubukları, sözcük listeleri, duvar panoları, çizimler, plak, bant, resim, slayd, film, ödev kağıtları ve üç okuma kitabı sınıfta kullanıma hazır bulunur (Tosun, 2006). Öğretim genelde yapısal olup sözcük öğrenimine dayanır. Öğrenciye kurallar verilir ve bunların uygulanması istenir. Öğrenenlerin kendi kendilerini düzeltme imkanı bulmaları olumlu tarafları arasında sayılabilirken, bilgiyi hayata geçirme husunda sıkıntılar yaşanabilir (Blair, 1982)

Silent Way metodu öğrenciye kendi kendine yetebilmesi için beceriler kazandırmayı amaçlar (Richards ve Rodgers, 2001). Bu yolla öğrenciler, öğretmenle bağımsız olarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme ve temel iletişim becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Diğer methodlarda baskın olmayan öğrencinin kendi otonomisini kurması bu methodun temel prensipleri arasındadır.

İlk adım olarak hedef dilde sesler üzerine durulan bu metod telaffuzla önem vermektedir. Bu açıdan dil öğretiminin ilk safhalarında kullanılması uygun olacaktır. Öğretmenin yazılı olarak herhangi bir değerlendirme yapması beklenmez, süreç sırasındaki gözlemlerine dayalı değerlendirme yapar.

#### **2.1.5.5. Etkilemeli Yöntem (Desuggestopedia)**

1970'lerde Bulgar tıp doktoru Georgi Lozanov'nun öncülüğünde ortaya çıkmış bir yöntemdir. Genel olarak öğrenecek kişinin önünde öğrenmeye engel olabilecek her türlü psikolojik bariyeri kaldırmayı amaçlayan bir methodtur. İşitsel-Dilsel Yaklaşım tepki olarak doğmuştur. Celce-Murcia'ya göre (1991), etkili bir hümanist yaklaşımdır. Önemli olan öğrencinin hissettikleridir. Rahat bir ortamda oyunlar oynayarak, müzik dinleyerek drama gibi yöntemler kullanarak günlük yaşamda öğrenenlerin işine yarayacak olan İngilizce öğretilmeye çalışılır. Öğretmen sınıfta otoritedir ve başarının sağlanması için öğrencilerin ona güvenmesi beklenir (Freeman, 2003). Öğrenci sayısı, oturma yer ve biçimleri, aydınlatma, dekor, seçilen renkler, iletişimin en üst düzeyde sağlanması içindir. Çok iyi sonuçların alındığının söylenmesine karşılık masraflı ve uygulamasız bir yöntem olduğu için yaygınlık kazanamamıştır.

Eklemeli (Suggestopedia) yöntemde kullanılan ilkeler şunlardır:

- 1) Öğrenme, rahatlatılmış bir ortamda gerçekleşir.
- 2) Öğrenci, öğrenme ortamında bulunan dikkatini doğrudan yöneltmediği materyallerden de öğrenebilir.
- 3) Öğrenci, öğretmenin otoritesine güvenir ve saygı duyarsa bilgiyi daha iyi kavrar.
- 4) Öğretmen, öğrencilerin sınıfta öğrenmeye karşı bazı psikolojik engellerle geldiklerini bilmeli ve bunları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.
- 5) Öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmek, öğrenmeye yardımcı olur.
- 6) Öğretmen, öğrencilerin başarılı öğrenciler olacakları konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamaya çalışmalıdır. Çünkü öğrenciler kendilerini ne kadar güvende hissedersen o kadar iyi öğrenirler.
- 7) Öğrenciler etkinlikler sırasında yeni kimlikler ve isimler edinirler. Bu, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve daha rahat olmalarına imkân verir.
- 8) Öğrencilerin kendi hayatlarında kullanabilecekleri diyaloglar verilir. Çünkü öğrencilerin dikkati dil yapısı üzerinde değil de iletişim süreci üzerinde olursa öğrenciler daha iyi öğrenirler.
- 9) Öğretmen, öğrenme ortamında “yapabileceklerinizde bir sınır yok” gibi olumlu önerilerde bulunur.
- 10) Öğretmen, dil bilgisi kurallarını ve kelime bilgisini anlatır; fakat tamamen onlarla ilgilenmez.
- 11) Anlamı daha anlaşılır hâle getirmek için anadilde çeviriye yer verilir.
- 12) Sınıfta kullanılan müzik öğrenciye bilinçaltında öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğunu ima eder. Diğer taraftan öğrenci öğrenme olayına katılmaktadır. Bilinç ve bilinçaltı arasında bir birlik olduğu zaman öğrenme gerçekleşir.
- 13) Yanlıslara karşı toleranslı olunmalıdır. Önemli olan form değil içeriktir. Öğretmen yapılan yanlışı anında düzeltmek yerine daha sonra doğrusunu kullanıp öğrencilerin doğru formu kendilerinin duymasını sağlamalıdır (Larsen-Freeman, 1986, s. 75-76).

### **2.1.5.6. Toplu Dil Öğrenme Yaklaşımı (Community Language Learning)**

Charles Curran tarafından ilk kez ortaya atılan bu method (Richards ve Rodgers, 2001) öğretmenin, öğrencilerini bir bütün olarak görmesini gerektirir. Bu aynı zamanda öğrencilerin sadece zihinsel gelişimlerini değil, onların duygularını, birbirleriyle olan etkileşimini ve öğrenme arzularını da göz önünde bulundurmasını gerektiren bir yöntemdir (Brown,1994). Psikolog Carl Rogers (1951), bu yaklaşımla ilgili olarak “Bir sınıfta bulunan öğrenciler danışmanlığa gereksinim duydukları için buradadırlar; bir öğrenme eylemi öngörülüyorsa öğretmen ve öğrenciler kendi aralarında açık iletişimi kolaylaştırmak için birbirine değer veren yakın ilişkiler içinde olmalıdırlar. Böyle bir ortamda dayanışma ve yardımlaşmanın ortaya çıkar, öğrenci gereksinimleri öncelik kazanarak benimsenir, dolayısıyla danışman olan kişinin varlığı yadsınmaz. Öyleyse buradaki insancıl öğrenme tümüyle değer öğrenmesidir” görüşü ileri sürülür.

Öğretim yapılırken belirli bir müfredat olmadığı için ders kitabı da yoktur. Dersin içeriği öğretimin başladığı sırada öğrencilerin kendi aralarında veya öğretmenle konuştukları sırada kendiliğinden oluşur. Öğrenciler ders esnasında gelişigüzel seçilen konuya göre diyaloglar oluştururlar. Konuşma esnasında ses kayıt cihazları ile iletiler teybe kaydedilir. Bu yöntemde diller arası çeviriye yer verildiği için ana dili iyi bilmek gerekir. İki dil arasında karşılaştırma yapılır ve her iki dilde de benzerlik ve farklılıkların görülmesi sağlanır.

Öğrenci merkezli öğretim yöntemi olduğundan kişi kendi dil gelişimini inceleme fırsatı bulur. Öğretmen dersin her aşamasını kontrol eden bir rehberdir. Yöntemin dil bilgisi öğretimi açısından eksikliği vardır. Öğrencileri değerlendirmede güçlük yaşanır. Öğretmen hedef dilde ve ana dilde yetkin olmak durumundadır. Bu ölçütlere uygun öğretmen bulmak zordur. Bu yöntemin tek başına kullanılması yetersiz öğretim yapılmasına sebep olur ve programsız ders işlemek her kurumda mümkün değildir (Erdem, 2015).

### **2.1.5.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)**

James Asher (1969) tarafından bulunmuş olan bir yaklaşımdır. Çocuklar ana dillerini öğrenirken önce anne, baba ve yakınlarının buyrumlarını dinleyip yerine

getirir. Bu noktadan hareketle Asher, öğrencilerin konuşmaya zorlanmadan verilen iletişim amaçlı emirlerin yerine getirilmesi ve rol değişimleriyle rahat bir biçimde yabancı dil öğreneceklerini söylemektedir. “Dil öğrenimi için doğuştan varolan özel bir biyoprogram olduğuna göre, bu program ikinci dilin gelişmesi için de uygun yolu izleyecektir, öyleyse ana dilin öğrenildiği yolla aynı olabilir” mantığıyla hareket edilmiştir (Tosun, 2006). Bir tema çerçevesi altında öğrencilere yaparak, yaşayarak eğlenceli bir ortamda öğrenim imkanı sunan bu yöntemde öğretmen tarafından sık sık görsel öğeler kullanılmaktadır.

Bu yöntemin öğrenme teorisi üç öğrenme hipotezine dayanır (Gür,1996, s. 39):

- Dil öğrenimi için özel bir doğal biyo-program mevcuttur. Bu da birinci ve ikinci dil öğretimi için en iyi yolu tanımlar.
- Beyin sağ ve sol yarım kürelerinde farklı öğrenme işlemlerini tanımlar.
- Baskı öğrenme eylemi ile öğrenilecek şey arasına girmektedir. Baskı ne kadar az ise öğrenme o kadar fazla olur.

Bu yöntemle yabancı dil öğretimi 'emir kipi' ile başlar. Bu tür yaklaşımlar fiziksel tepkiyi gerektirir. Diyaloglar yoluyla konuşma öğretimi, çalışmaların sonunda yapılır. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verir. Öğrencilerden hem bireysel hem toplu olarak tepkide bulunmaları istenir. Başlangıç için öğretim materyallerine ihtiyaç yoktur. Sınıf içi etkinliklerini öğretmenin jest, mimik ve hareketleri oluşturur. Dersler ilerledikçe resim, poster gibi değişik görsel araçlardan yararlanır (Demirel, 1990, s 52).

#### **2.1.5.8. İletişimci yaklaşım (Communicative Language Teaching)**

Tracy Terrell ve Stephen Krashen (1983) tarafından ortaya atılan bu yaklaşımda asıl amaç iletişim kurmaktır. Öğrencilere dili nasıl, ne zaman ve nerede kullanmaları gerektiğini bilmeleri sağlanmaktadır. Ana dilin kullanımına yer vermeyen bu yöntemde rol oynama ve drama gibi iletişimsel uygulamalara yer verilir. Etkinlikler ve uygulamaların yaşayan bir dil ve dil kullanım yöntemine göre düzenlemesidir. Dil öğretiminin amacı iletişim yetisini geliştirmektir. Bu yetiyi kazanan kimse dili kullanma bilgi ve yeteneğine de sahip olur. Öğretim öğrenci-merkezli olup küçük gruplarla çalışmayı gerektirir. Öğrenene anlamlı gelen bir iletişimi öngörür. Sınıf ortamına

yöntem ya da araç-gereçten daha çok önem verir. Bu methodun temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Dil, iletişim için öğrenilir.
2. Anlam ön plandadır.
3. Ezber yapılmaz, diyalog odaklıdır.
4. Karşılıklı anlaşma yeterli görülür. Mükemmel telaffuz aranmaz.
5. İhtiyaç olunan durumlarda çeviri yapılabilir.
6. İletişim kurmak için beden dili, yazı dili gibi pek çok yöntem kullanılabilir.

### **2.1.5.9. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)**

Öğrencilerin yabancı dili doğal sürece yakın bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Krashen ve Terrell,1983). Öğrencilerin hedef dili sınıf içerisinde aktif biçimde kullanması sağlanarak, duygu ve düşünceleri aktarabilmesi hedeflenir. Bu yaklaşımda öğrencinin yapmış olduğu hatalar büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Yeni sözcükler iletilmek istenen mesajla birlikte verilir. Sözcük öğretimi en geniş şekilde yapılmalıdır. Konuşma geri plandadır. Öncelik anlama ve yazmadır. Konuşma becerisi zamanla kendiliğinden oluşur. Ezberler kullanılarak dil öğretimi yapılamayacağını savunur. Yabancı dilin konuştuklarımızla değil, duyduklarımız ve anladıklarımızla öğrenildiğini savunmaktadır. Öğrencilerden düzgün ve hatasız telaffuz beklenmez. Zamana yayılır. Öğretmen merkezli olsa da katı değildir. Öğrenciler sınıfta rahat olmalıdır.

### **2.1.5.10. Konu Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar (Content-Based, Task-Based and Participatory Approaches)**

Bu üç metot da hedef dil öğrenmek için kullanılan bir araçlardır (Freeman,2003). Asıl olan dil öğrenmek değil öğrenilen dil ile yeni şeyler öğrenmektir. Konu temelli yaklaşım 1970'lerde ortaya atılmış ve öğrencilerin yabancı dile dair tüm yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlar. Sadece konuşma değil, yazma, dinleme, okuma gibi becerilerine de hakim olmak hedeflenir (Richards ve Rodgers, 2001). Nispeten küçük gruplarda kullanımı mümkündür.

Görev temelli öğretimde de tıpkı Konu temelli yaklaşımda olduğu gibi, dil amaç değil, bir araç niteliğindedir. Öğrenciye verilen görev icra edilirken hedef dili kullanması istenir ve bu vasıtayla kişi hedef dili kullanmak için birçok yeni durumla karşılaşmış olur.

Katılımcı yaklaşım ise diğerlerinden farklı olarak, katılımcı isteği doğrultusunda yönlendirilir. Konu seçimi tamamen katılımcıya bırakılan bu yaklaşımda kişiler ilgi duydukları alanlarda hedef dili kullanma fırsatı bulurlar.

Bu yöntem dilin iletişim yoluyla öğretimini esas alır. Bu durumda süreç temelli öğretim sonuç temelli öğretimin önüne geçer. Öğretim programı gerçek hayatla uyumlu eğitsel olarak hazırlanır. Jane Willis tarafından adı konulan ve her konunun işlenebildiği altı görev tipi vardır: Listeleme, düzenleme-sıralama, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşımı, proje ve üretim (Doğan, 2012, s.391).

Öğretim sürecinde görevler üçe ayrılır: “Görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri, Dile Odaklanma İşlemleri”. Görev öncesi işlemler, konuya giriş niteliğindedir. Sınıftaki öğrencilere işlenecek olan konu başlığı ve öğrencilere verilecek olan görevler tanıtılır. Bunlar yapılırken de konu başlığı ile ilgili kelime ve kalıplar kullanılır. Görevi yaparken öğrencilerin kullanacağı kelimeler öğretilir. Görevin nasıl yapılacağı, ne kadar süreceği gibi açıklamalar yapılır. Görev döngüsü işlemleri, görevin öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği aşamadır. Öğretmen bu bölümde yalnızca yönlendirici ve gözlemci konumundadır. Dile odaklanma işlemleri, görev döngüsü esnasında kullanılan dilde ortaya çıkan dilin belli başlı özelliklerinin incelendiği aşamadır. Bu bölümde görevin analizi yapılır. Dil inceleme ve dil uygulama etkinlikleriyle dile odaklanma bir beceri olarak kazandırılmaya çalışılır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 315).

#### **2.1.5.11. Karma Yöntem (Eclectic Method)**

Öğrencilerin ihtiyaçlarına, zaman, imkan ve amaçlar göz önüne alınarak öğretmenin yukarıda sıralamış olduğumuz yöntemleri karma bir biçimde sınıf ortamına taşımasıdır. Buna öğretmen karar verir. Farklı durum ve amaçlara göre karmanın nitelik ve bileşenleri de değişebilir. Öğretmenin yaratıcı, enerjik, denemeye istekli ve meraklı olması durumunda bu yöntem, öğretimi öğrenciler için ilginç kılar.



Eklektik yöntemin önemli özellikleri şunlardır (Barın, 1994, s. 27):

- Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
- Sınıfta öğrenilen başka dil kullanılmamalıdır.
- Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
- Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine hemen başlanmalıdır.
- Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve öğrenilen kelimelerin cümle içerisinde kullanımına ilişkin uygulamalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır.
- Öğretim basitten zora, somuttan soyuta doğru olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak yazılmış kitap, makale ve yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İngilizce öğretiminde holistik yaklaşım ile ilgili literatür çok sınırlı olduğundan, bu bölümde genel anlamda yabancı dil öğretiminde ve eğitimde holistik yaklaşımların kullanılması ile ilgili alanyazına temas edilmiştir.

Bütünsel eğitimin fikir babalarından olan Miller , 2005 yılında piyasaya sürülen “Holistic Learning and Spiritually in Education: Breaking New Ground” adlı kitabında holistik eğitime dair yapılmış olan Toronto Üniversitesindeki bir dizi konferansın sonuçlarını derlemiştir. Bu kitapta Miller ve arkadaşları mevcut eğitim sistemine bir eleştiri getirmekte, onun insanı tüm olarak yetiştirmekten ziyade, objektif izleyici olarak eğitmeyi amaçladığından bahsetmektedir.

İlerlemeci ve Hümanist eğitimin kişiyi entelektüel, duygusal, fiziksel, sosyal ve estetik yönleriyle geliştirmesi amaçlanmaktadır. Ancak gözden kaçırılan nokta kişinin ruhani olarak gelişimidir. Bu kitapta Miller,kişinin eğitiminde holistik yaklaşım ve ruhsal ilerlemenin önemini vurgulamak istemiştir. Kişinin benliğini oluşturan öğrelerden biri olan ruhun nasıl besleneceği ve neye ihtiyacı olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Yine bu kitapta düşünceleri beyin değil tüm organizmanın ürettiği ileri sürülmekte ve bu organizma sadece maddi değil manive boyutları olan bir yapıdadır.

Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar esnek ve şekillendirmeye müsait yapıdadır. Daha sonraki dönemlerde duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler elde etmek için çocukları sadece fiziksel değil bilişsel anlamda da geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Düşünce gücünün kaynağı bedensel güçten gelmektedir. Sahip olduğumuz sıradan düşünme gücü, vücudumuza güç ve şekil veren ve fiziki büyümeyi sağlayan güçten gelir. Bu kitapta yer alan ve Nava (2001)'dan aktarılan aşağıdaki tablo mekanik ve holistik eğitimi birbirinden hangi yönleriyle ayrıldığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 1.** Mekanik Eğitim ve Holistik Eğitimi Birbirinden Ayıran Farklar

| <i>Mekanik Eğitim</i>  | <i>Holistik Eğitim</i>                                       |
|--|--|
| <i>Dayandığı Temel: 19. Yy Makineleşmesi</i>                 | <i>Dayandığı Temel: 21. Yy Ağ Organizasyonu</i>              |
| <i>Disiplinler Arası</i>                                     | <i>Disiplinler Ötesi</i>                                     |
| <i>Bilginin Parçalara Ayrılması</i>                          | <i>Bilginin İççe Sokulması</i>                               |
| <i>Sistematik</i>  | <i>Bütünsel</i>  |
| <i>Deneysel- Analitik</i>                                    | <i>Deneysel- Analitik- Bütünsel</i>                          |
| <i>Düşünce Gelişimi</i>                                      | <i>Zeka Gelişimi</i>   |
| <i>Bilimsel- Dogmatik</i>                                    | <i>Dünyevi- Ruhani</i>                                       |
| <i>İndirgemeci</i>   | <i>Bütünleştirici</i>  |
| <i>Öğretmeye Odaklı</i>                                      | <i>Öğrenmeye Odaklı</i>                                      |
| <i>Statik- Önceden Belirlenmiş Program</i>                   | <i>Açık Uçlu- Dinamik Program</i>                            |
| <i>Disiplin Odaklı Eğitim Programı</i>                       | <i>Bilgi Odaklı Eğitim Programı</i>                          |
| <i>Davranışta Köklü Değişim</i>                              | <i>Farkındalıkta Köklü Değişim</i>                           |
| <i>Akademik Disiplinler</i>                                  | <i>Sorgulayıcı Temelli</i>                                   |
| <i>Mekanik Psikoloji</i>                                     | <i>Uzun Ömürlü Psikoloji</i>                                 |
| <i>Evrenin Harici-Miktarsal Boyutları</i>                    | <i>Evrenin Harici-Dahili, Miktersal-Niteliksel Boyutları</i> |
| <i>Kendimizi Tanımadan Da Gezegeni Tanyabiliriz</i>          | <i>Sadece Kendimizi Tanyarak Gezegenimizi Tanyabiliriz.</i>  |
| <i>Sadece Mantıksal- Matematiksel Zeka Vardır.</i>           | <i>En Az Ydi Farklı Tür Zeka Mevcuttur.</i>                  |
| <i>Brokratik Organizasyon Temellidir.</i>                    | <i>Toplumların Öğrenmesi Temellidir.</i>                     |
| <i>Descartes- Newton- Bacon Mekanik Bilimini Temel Alır.</i> | <i>Bohm-Prigogine-Pribram Modern Bilimini Temel Alır.</i>    |
| <i>Basitlik Pradigması</i>                                   | <i>Karmaşıklık Paradigması</i>                               |
| <i>Yağmacı Anlayış</i>                                       | <i>Ekolojik Bilinç</i>                                       |

Holistizm konusunda dikkat çeken ikinci bir eser de Pascal ve Moneyhon (2014) tarafınan kaleme alınan “About Wholeness” adlı kitaptır. Pascal ve Moneyhon (2014)

“About Wholeness” isimli kitapta bütünselliği derinlik kavramıyla açıklamaya çalışmışlardır. Daha derine inmeden bütüne ulaşamayacağımızı savunan yazarlar, bu kitapta bütünselliği, kişisel tecrübelerimizdeki bütünsellik, bütünsellik teknikleri ve bütünselliğin felsefesi olarak üç alt başlıkta incelemektedirler. Bu eser aynı zamanda okuyucuya bütüne nasıl ulaşacağına dair ipuçları vermektedir. Bütünselliğe iki şekilde ulaşılabileceğini savunan bu kitap, bunun ya doğal bir şekilde ya da dolaylı şekilde olabileceğini öne sürmektedir. Bütünselliğimizi arttırmak için linear ve linear olmayan farkındalığı arttırmak, rasyonellik ve yaratıcılık, his veya hissizlik, masculen veya feminen gibi öğeler kullanılmasını savunur. Bütünlüğe ulaşmanın yollarından birini de Tanrı olduğu ifade edilen kitapta, bunun doğru şartlar altında ve içtenlikle kazanılabileceği ifade edilmektedir. Bu kitapta yapılan bütünsellik tanımı şu şekildedir; bütünsellik insan oğlunun detaylara sabitlenme eğilimini frenleyen doğal bütünlüktür. Bütünsel düşünme kişiye doğuştan gelmeyebilir ancak bu fikir özümsemeye kadar bu fikri pratikte kullanmaya çalışma iyi sonuçlar doğuracaktır. Bu kitap aynı zamanda şu konuları da alt başlıklar halinde ele almıştır;

- Bütünsel sağlık
- Doğu ve batı kültürünün entegrasyonu
- Beyin bölümlerinin sekronizasyonu
- Kadın – erkek ilişkilerinin iyileştirilmesi
- Vücut, kalp ve zihni ruhla bütünleştirmek
- Tamamen farkındalık
- Bütünsel gerçekliği özümsemek
- İç ve dış ilişkilerimizi sentezlemek için hayal gücünü kullanmak.

Rosa (2008) ‘nın “Uluslararası Bağlamda İngilizce Öğretmenleri İçin Didaktik Yaklaşımlar” adlı eseri temelde holistik dil eğitimi odaklı olan ve bunun yanı sıra öğretmenlere dil öğretimi sırasında kullanabilecekleri faydalı bilgiler sunmaktadır. Rosa’ya göre dil öğretimi de diğer branşlarda olduğu gibi bütünsel olmalıdır. Holistik dil sınıfında rutin olan pek çok şey dil gelişimini anlamlı hale getirmek için birer fırsat olabilir. Bu gibi atmosferler çocuklara yeni öğrendikleri dili aktif şekilde hissetmelerine ve dil gelişimi için alanlar hazırlayarak, dili tecrübe etmelerine olanak sunar. Hümanistik olarak adlandırılan pek çok yaklaşım yabancı dilde bütünsellik kavramını etkiler. Bu akım dili parçalara ayırarak öğretilmesine karşı çıkar ve yabancı dilin bir

bütün olarak öğretilmesini savunur. Eğer bir dil bütünselliği barındırmıyorsa, o artık bir dil değildir. Bütünsel dil görüşü, dil öğretime etkileşimsel bakmaktadır. Bu etkileşimin de sosyal atmosferde olması kaçınılmazdır. Bilişsel gelişimde sosyal çevrenin önemini fark eden Vygotsky, sosyal süreçlerin bilişsel zenginliği sağlayacağı, bu durumun bireyleri iş birliğine yönelteceği ve bunun sonucunda da sosyal ortamda düşüncelerini özgürce ifade edebilen gerçek gelişim seviyesine ulaşmış bireyler elde edileceğini ortaya atmıştır.

J.M. Spector ve Theresa M. Anderson tarafından derlenen “*Öğrenme ve Teknolojide Entegre Edilmiş Bütünsel Bakış Açışı*” (Integrated and Holistic Perspective on Learning Instruction and Technology) adlı eserde holistik kavramına yeni bir tanım getirmek amaçlanmış ve bunu teknolojiyle birleştirip günümüz dünyasında hangi alanlarda nasıl işe yarayacağı ve dinamik problemleri daha anlaşılır kılmak için teknolojiyi eğitim programlarına entegre etmenin önemi üzerinde durulmuştur. Kitaba göre holizm ve entegrasyon ilişkili terimlerdir. Gagne (1990) ye göre girişim entegre edilmiş, amaçlı insan aktivitesidir. Öğretimin de en tipik işlevi girişimdir. Holistik öğrenmeyi daha çok hayat boyu öğrenmeyle bağdaştıran bu kitap, iş birlikçi öğrenmenin üzerinde durmuştur. Anlaşılması zor ve karmaşık konular içeren derslerin nasıl organize edilmesine yönelik ip uçları veren bu eser, problemlere parçalı, izole olmuş çözümlerden ziyade, sistematikli ilişkili, bütünsel çözümler önerileri sunmaktadır.

George R. Taylor ve Loretta MacKenny (2008)’ye ait olan “*Kişinin Sınıf İçi Öğrenmelerini Geliştirmek*” (Improving Human Learning in the Classroom) adlı kitapta, insanın öğrenme psikolojisi, duygular ve bunların öğrenmeye etkileri, bilişselcilik, davranışçılık ve beyin temelli öğrenme gibi pek çok konuya değinilmiştir. Bu konulardan tezle ilgili olarak yazarlar, holistik öğrenme ve eğitim başlığıyla Holistik kavramını sınıf ortamına indirgemiş ve ilgili pekçok tanım ve terim olan holistik kavramını, öğrenmenin tüm bileşenlerini sınıf ortamında harmanlamak olarak ifade etmiştir. Ayrıca bu öğrenme, zaman dahil tüm çevresel faktörleri öğrenmenin bileşeni olarak ele almaktadır. Holistik program, mevcut programların ötesindedir ve kişinin yaptıklarında asla pişman olmayacağı gibi daha önce hiç ortaya atılmayan teoriler ortaya atmaktadır. Öğrenmenin temelinde Piaget’nin teorilerinin yatmakta olduğunu savunmaktadır. Piaget’e göre çocuk ve çevresi etkileşim içeresindedir ve zihin ile sosyal çevre birbirinden ayrılamaz. Bu düşünce Vygotsky’nin sosyal etkileşimin öğrenmenin

ayrılmaz bir parçası olduğu düşüncesiyle örtüşmektedir. Holistik eğitimle ilgili olarak adından söz edilen bir diğeri eğitimci Friedrich Froebel'dir. 1840'larda ortaya attığı felsefe "kindergarten" fikrine öncülük etmiştir. Çocuk bahçesi anlamına gelen bu kavram hedef değil, süreç odaklı olup, bireyselleştirilmiş eğitim ortamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir.

Holistik eğitim, geleneksel eğitim yaklaşımlarımızın iyi işlememesiyle ortaya çıkmıştır. Bu başarısızlığın temel sebebi geleneksel yaklaşımlarımızın Newtonizm'e dayanmasıdır ki bu da bilgiyi katı bir biçimde yığılmasıyla inşa etmeye çalışmaktır. Bizim bilgi kaynağımız parçalardan oluşmaktadır ve tüm küçük parçaları anlamadan, bütünü anlamak mümkün değildir (Holdstock,1987).

Holistik eğitim fikrini ilk ortaya atan Güney Afrika'da bir üniversitede profesör olan Dr. Bruce Copley'dir. 20 yıllık bir öğretim tecrübesinden sonra bütünselliğin mecburi olduğunu düşünen Copley, "cogmotic" yaklaşımını ortaya atmıştır. Bu yaklaşım, zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal ve duygusal bileşenleri, eğitim ortamında topyekün işe koşmaktır.

Gültekin (2013), "*Holistic Education*" başlıklı makalesinde, holistik ve holistik eğitim kavramlarını açıklamış, eğitimde bu yaklaşıma ihtiyaç duyulmasının asıl sebebinin sanayi inkılabı sonrası bireyleri materyalist yetiştirme eğilimine bir tepki olduğunu savunmuştur. Eğitim sürecinde, huzur, dürüstlük, eşitlik, iş birliği, sevgi ve anlayışın ön plana çıkartılmasını, insanın ruh boyutunun göz ardı edilmemesini savunmaktadır. Gültekin makalesinde, Eğitimde Dönüşüm İçin Küresel İşbirliği (Global Alliance of Transforming Education (GATE)) konferansının holistik eğitim üzerine yayınlamış olduğu prensipleri şu şekilde sıralamıştır;

1. İnsanın Gelişimi İçin Eğitim
2. Öğrenciye Birey Olarak Değer Vermek İçin Eğitim
3. Tecrübelerin Hayati Rolü
4. Bütünsel Eğitim
5. Eğitimcilerin Yeni Rolü
6. Katılımcı Demokrasi İçin Eğitim
7. Küresel Vatandaşlık İçin Eğitim
8. Dünya Okur-Yazarlığı İçin Eğitim
9. Ruh ve Eğitim

Tüm bu prensipler, bütünsel eğitimin ve onu oluşturan bileşenlerin ne olduğu ve bunların eğitim, okul ve programlar üzerinde ne gibi yansımaları olduğu hakkında bilgi vermektedir.

Özdaş (2014) “*Tüm İnsan Paradigması ve Holistik Program Yaklaşımı*” başlıklı makalesinde holistik kavramını program boyutuyla ele almış ve bütünsel eğitim programının özelliklerinin neler olabileceğinden bahsetmiştir. Bu bağlamda makalede, kişinin zihin, beden, duygu ve ruhtan meydana geldiğini ve eğitimin amacının bunların tamamını geliştirmek olması gerektiği vurgulanmıştır. Holistik eğitimin bireysellik ve toplumsallık arasında denge kurduğunun vurgulandığı makalede, Doğu ve batı toplumları kıyaslanmış, islami perspektiften bakılarak ,islam toplumlarındaki madde - mana ilişkisinin holistik anlayışa dayandığı vurgulanmıştır. Davranışçı veya pozitivist yaklaşımlar insanı tek veya sınırlı birkaç boyutuyla ele almakta ve yalnızca o boyutlarını geliştirme çabası içine girmektedir. Bütün insan paradigmasına göre insanı oluşturan pek çok bileşen vardır ve bütünsel eğitim anlayışı ve bütünsel programlar vasıtasıyla bireyi çok yönlü yetiştirmek mümkündür. Bütünsel eğitim programı hazırlanmadan önce vizyon ve genel amaçlar belirlenmeli ve programın hangi boyutlarıyla ele alınacağı tespit edilmelidir. Bu makalede eğitim programının bütünsel anlamda kazanım, içerik, eğitim durumlar ve değerlendirme öğelerinin nasıl dizayn edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Şimşek (2008), “*Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşım Bir Bakış Denemesi*” başlıklı makalesinde bütünselliği ve bütünsel eğitimi tüm detaylarıyla tanımlamıştır. Şimşek’e göre Gestaltçı psikolojiden beri var olan bireylerin dış dünyadan edindikleri duyularıyla algılama süreçlerinin bütünsel olduğu tezi yeniden önem kazanmıştır. Bugün eğitim, Türk eğitim sistemini de etkileyen yapılandırmacılık başta olmak üzere holistik yaklaşım eğitim literatüründe daha fazla tartışılmaya başlanmış ve bundan sonra da tartışılacak gibi görünmektedir. Buna göre sanatsal alanlar yanında sosyal alanlarda da bütünsel bir bakış açısının anlamlı ve kalıcı bir öğrenme için etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sosyal alanlardan tarih eğitiminin şimdiye kadar kamuda edinmiş olduğu olumsuz imajın temelinde parçacı ve indirgemeci bir biçimsellik ile askeri ve siyasi tarih içeriğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, bütünsel öğrenme yaklaşımının tarih eğitiminde daha iyi sonuçlar doğuracağı iddia edilmiştir. Bütünsel tarih öğrenimi ile bireylerde anlamlı, kalıcı ve işlevsel bir öğrenme sağlamak mümkün olabilecektir. Bunun için öncelikle tarih öğretim programlarının içeriğinin Annales Okulu'nun yaptığı gibi interdisipliner bir yaklaşımla bütünsel bir geçmiş bilgisinin, yine bütünsel bir tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile bireylere sunulması gerekir. Bu noktada program tasarımında bugün ilk ve ortaöğretim sosyal bilgiler-tarih derslerinin programlarında da benimsenen kronolojik düşünmeyi de önemseyen bir tematik yaklaşım geliştirilebilir. Bunun için her şeyden önce geleneksel tarih algısı ve deneyimlerinin bir yana bırakılması, tarihin eğitimsel değeri olan amaçlar çerçevesinde tarihsel bir bakış açısı ile yaşamın tüm boyutları/alanlarını ilgilendiren bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerekir. Bu tasarım ve uygulama bugünkü tarih öğretimi geleneğinde olduğu gibi mekanik ve işlevsiz olmayacaktır. Ancak bütünsel öğrenme yaklaşımı ile tarih; hem milli bir bakış açısı kazandırabilecek hem bazı çağdaş düşünmebecerilerini destekleyebilecek hem de tarih adına edinilen bilgiler daha kalıcı, işlevsel ve anlamlı olacaktır.

Sirous (2012) "*Holistik Eğitim: 21. YY. için bir yaklaşım*" (*Holistic Education: An Approach for 21<sup>st</sup> Century*) başlıklı makalesinde holistik eğitimin çok geniş çaplı felsefik ve pedagojik boyutları kapsadığını, eğitimin materyalizmden sıyrılıp ruhsal boyuta odaklanan bir yapıya sahip olması gerektiğini savunur. Bireylerin içsel ve dışsal dünyalarının, entelektüel durumlarının, duygularının, fiziksel ve ruhsal durumlarının ve estetik kaygılarının bütünlemesine ele alınmasını savunur. Holistik eğitim kavramı dar tabirle temel beceri değil hayat tecrübesidir. Bireysel farkların; öğrenmede, ortam ve programlarının düzenlenmesinde dikkate alınmasını, süreçte bireyin konuyla ilgili kendine sunulan örneklerden bir takım çıkarımlar elde etmesinin anlamlı ve kalıcı bir öğrenmeye yol açacağını öngörmesinden dolayı tümdengelim benimsediğini söylemek mümkündür. Bundan dolayı yeni öğretim programlarında tümdengelimsel öğrenmenin izleri görülmektedir.

Akpınar (2009) "*Çok Duyulu (Multi Sensory) Yabancı Dil Öğretimi*" başlıklı çalışmasında, görsel-işitsel odaklı geleneksel öğretim yaklaşımlara alternatif olarak çok duyulu (multisensory) öğretim stratejisi ve öğrenme ortamlarının kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Beş duyuya hitap ederek daha anlamlı ve bütünsel öğrenmeyi sağlayan

bu strateji, öğrenci odaklı ve farklılıklara duyarlı çağdaş öğrenme kuramlarına uygun olduğunu, çok duyulu öğretim stratejileri ve ortamlarının Türkiye’de genelde başarısız sonuçlar alınan yabancı dil öğretimine yeni açınımlar sağlama potansiyeline sahip olduğunu ileri sürmüştür. YDÖ’nde tıpkı doğal öğrenme mekanizmasında olduğu gibi bütün duyarları işe koşan bu strateji, öğrenilen dili yaşamla bütünleştirmeye olanak sağlar. Ayrıca bu strateji Çoklu Zeka Kuramı, Öğrenme Stili ve Yapılandırıcılık gibi öğrenci farklılıklarına duyarlı ve çok yönlü öğrenmeyi ön plana çıkaran çağdaş kuramlara da uygun görünmektedir. Dolayısıyla daha etkili bir YDÖ için çok duyulu öğretim stratejisi, mevcut stratejileri tamamlayıcı olarak değerlendirilebilir. Akpınar, makalesinde öneri olarak MEB’in YDÖ nedenlerini araştırarak çalışmalarını teşvik etmesi gerektiği, MEB’in mevcut İngilizce öğretmenlerini çağdaş öğretim yöntemleriyle buluşturacak etkinlikler düzenleyebileceği ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarını çağdaş metotlara uygun bir şekilde güncellemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Işık (2008) “*Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlılıklar Nelerden Kaynaklanıyor?*” isimli makalesinde Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yapılan hataların başlıca yöntem ve planlama ile ilgili olduğunu altını çizmektedir. Osmanlıdan bu yana yabancı dil eğitiminde kullanılan ezberci, salt zihinsel, çeviri odaklı anlayışın hala devam ettiğini vurgulayan Işık, dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin, anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim olduğunu, üniversitelerdeki yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademik program içeriklerinin, masa başı çalışmaya ve uzman görüşüne değil alan çalışmasına dayanması gerektiğini savunmuştur. Işık’a göre akademik yeterliliğe sahip bir kurulun yönlendirmesi ile ortam ve gereksinim çözümlenmesi yapılarak, yabancı dil eğitimi ile ilgili nesnel veriler toplanmalıdır. Bu veriler ile yabancı dil eğitimi resmi bir bütün olarak görülebilmelidir. Bu veriler ışığında, dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konmalıdır. Bu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemleri izlenebileceği de belirlenmelidir. Dikkate alınması gereken diğer bir konu da, yabancı dil eğitiminde kullanılacak uygun malzemelerdir. Belirlenen amaçlara ve yöntemlere uygun malzeme üretim çalışması yapılmalıdır. Bu çalışmalar gerçekleştirilemiyorsa en azından, uluslararası yayınevleri tarafından üretilen malzemeler, ülkemizin bünyesine uydurulmalıdır. Bütün bunları



gerçekleştirmek için de en önemli boyut olarak yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim gözden geçirilerek, ön görülen amaçlara ulaşmak için, yöntem ve malzemeleri etkin kullanmak amacıyla yeterli alan ve yöntemsel bilgi ile donatılmış öğretmenlere sahip olunmalıdır. Bir anlamda, yabancı dil öğretmenliği açısından insan kaynakları planlaması ve yetkin bir güç oluşturulması politikası öne çıkmalıdır.

Kotaman (2009), “Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu” adlı çalışmasında 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından kurulmuş olan Waldorf okullarını ve bu okullarda eğitime nasıl bir yaklaşım getirildiğini incelemiştir. Steiner, Antrosophy (insan-bilgeliği) adını verdiği düşünce ve inanç sistemini geliştirmiştir. Bu felsefeyle batının sadece akla önem veren insanın iradi ve duygusal yanını yok sayan düşünce yapısına karşı çıkmıştır. Akla verilen önem sayesinde batıdaki insanlar birey olmuşlardı fakat insanın irade ve duyu yapısı göz ardı edildiği için toplumsal ve doğal yaşamla insan arasında bir parçalanmışlık oluşmuştur. Böyle bir yıkımın bir daha yaşanmaması için yeni bir insan tipinin yaratılması gerektiğini düşünmüştür. Bu doğrultuda, çocuğun bütünsel olarak gelişmesi gereklidir. Bunun için uygulanan bilginin kazanılması, becerinin uygulanması, yaratıcılığın güçlendirilmesi, hayal gücünün uyarılması, anlama ve empati duygularının beslenmesi, sosyal sorumluluğun önemi ve ahlaki ilkeler gibi alanlara eşit önem verilmelidir (Nicholson, 2000).

Doğan (2012) , hazırlamış olduğu “Eğitimde Alternatifler ve Bütünsel (Holistik) Eğitim Paradigması” başlıklı doktora seminerinde son yıllarda alternatif eğitim sunan okul türleri ve bunların temel aldığı felsefeleri açıklamıştır. Endüstriyelleşmiş toplumların nasıl bir buhran ve çöküş içinde olduklarını tasvir ederek, bu çöküşten sıyrılmanın yolunu John Miller’ı dayanak göstererek bütünsel eğitim olduğunu savunmuştur. Doğan, seminer çalışmasında holistik kavramının eğitim boyutuna vurgu yapmış ve şu anda dünyada holistik düşünceyle eğitim veren kurumları listelemiştir. Ev okulu, özgür/demokratik okul, açık okul, Quaker /Friends okulları, Krishnamutri okulları, KPM okulları (Hindistan), Waldorf okulları, Montessori okulları, neohümanist okulları bunlara örnek olarak verilebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Lise İngilizce dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı, ders kitapları ve Holistik İngilizce Öğretimine yönelik Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan meslek öğretmenleri ve Elazığ il merkezinde bulunan öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel ve nitel olmak üzere iki boyutlu olup, karma modelde yürütülmüştür. Nicel boyutla ilgili tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Nitel boyutla ilgili olarak ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, iletişimin açık / belirgin içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel tanımlanmasına yönelik bir araştırma tekniğidir (Berelson, 1952, akt. Gökçe, 2006, s. 35).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan liselerde 2015-2016 öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile Elazığ il merkezinde bulunan liselerde 2015-2016 öğretim yılında öğrenim gören 9-12. Sınıf öğrencileridir. Örneklem ise, araştırmanın amacı ve gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme biçiminde ilgili görüşme formunda yer alan soruları cevaplamayı kabul eden, İngilizce branşlara mensup toplam 23 öğretmen ve uygulanan ölçeği cevaplayan 220 öğrenciden oluşturulmuştur.

#### 3.3. Veriler ve Analizi

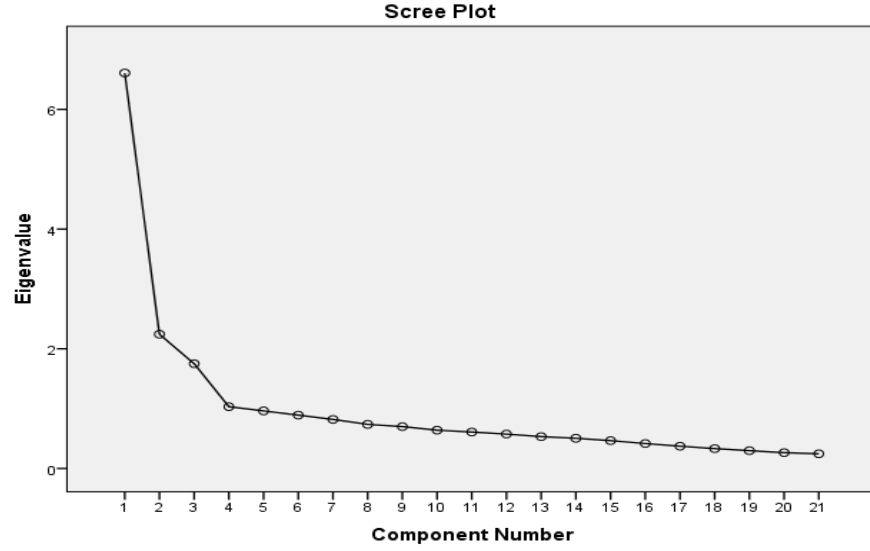
Bu çalışmada veri toplama amacıyla iki farklı araç kullanılmıştır. Bunlardan birincisi araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmaya katılan öğretmenler için

hazırlanmış ve on maddelik açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ve diğeri araştırmaya katılan öğrenciler için hazırlanmış likert türü maddelerden oluşan ölçektir.

Nitel veri toplama tekniğinin de kullanıldığı bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen görüşme formuna uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Araştırmada öğrencilere ilişkin nicel verilerin toplanmasında kullanılan ölçeğin geliştirilmesinde ise izlenen yol şöyledir: Öncelikle, ölçek maddelerinin geliştirilmesinde ilgili literatür taranarak toplam 40 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Sonra, bu ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak üzere, Fırat Üniversitesi'nde görev yapan üç eğitim bilimleri ve iki yabancı dil öğretimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Sonra, taslak halindeki ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak üzere, Elazığ ilindeki çeşitli liselerde öğrenim gören ve araştırmaya dahil edilmeyen 124 lise öğrencilerine pilot uygulama için dağıtılmıştır. Pilot uygulamadan geri dönen 120 ölçeğe, SPSS 17.0 paket program kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizlerde faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları, çizgi grafiği incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60 üzerinde olması, maddelerin yük değerlerinin .30 üzerinde olması kriterleri doğrultusunda yapılmıştır (Büyüköztürk, 2008). Ölçekte yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, madde analizi, iç tutarlık (Cronbach Alpha) analizleriyle belirlenmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için toplanan 120 verinin, faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO'nun 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Analizlerde KMO örneklem uygunluk katsayısı .835 ve Barlett Sphericity testi Testi  $\chi^2$  değeri 3218,272 ( $p=0.000$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin öz değeri 1'den büyük olan dört faktör altında toplandığı

saptanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde binişik olan 8 madde teker teker çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. 12 madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan üç alt faktörden oluştuğu görülmüştür. Ardından scree plot grafiği incelenmiş ve ölçeğin üç alt boyuttan oluşacağına karar verilmiştir. Şekil 1'deki çizgi grafiği incelendiğinde 3. faktörden sonra kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Ölçeğe ilişkin Scree Plot –Grafiği

Açımlayıcı faktör analizi kullanılarak temel bileşenler analizi ile herhangi varimax döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonucu, özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 6.380 olup varyansın 30.370'unu açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 2.251 olup varyansın 10.694'nü açıklamaktadır. Üçüncü faktörün özdeğeri 1.982 olup varyansın 9.414'nü açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri Şekil 1'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Boyut 1 | Boyut 2 | Boyut 3 |
|----------|---------|---------|---------|
| 9        | ,763    |         |         |
| 1        | ,750    |         |         |
| 5        | ,723    |         |         |
| 8        | ,714    |         |         |
| 10       | ,697    |         |         |
| 17       | ,657    |         |         |
| 4        | ,649    |         |         |
| 18       | ,648    |         |         |
| 20       | ,646    |         |         |
| 7        | ,632    |         |         |
| 2        | ,617    |         |         |
| 15       | ,609    |         |         |
| 12       | ,607    |         |         |
| 16       | ,496    |         |         |
| 27       | ,484    |         |         |
| 32       | -       | ,876    |         |
| 31       | -       | ,865    |         |
| 33       | -       | ,774    |         |
| 36       | -       | -       | ,751    |
| 37       | -       | -       | ,737    |
| 35       | -       | -       | ,732    |

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık (Cronbach alpha) ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .90, ikinci faktör için .80, üçüncü faktör için .64, olarak bulunmuştur (Total=,86). Ölçek maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .22 ile .94 arasında sıralandığı görülmüştür. Faktör yük değerinin .30 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Fakat bu değer .30'a kadar indirilebileceği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu bulgular, ölçeğin çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans ve faktör yükleri açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin

iç tutarlılık katsayısının yüksek bulunması, iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2008) dikkate alınır, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) göz önüne alındığında, madde-toplam korelasyonlarının yeterli olduğu söylenebilir.

Böylece geçerliği ve güvenilirliği sağlanan “Yabancı Dil Eğitiminde Holistik Yaklaşım” (YDHY)’nin alt boyutları, kapsadıkları maddeler dikkate alınarak şu şekilde isimlendirilmiştir: I. Boyut [1,2,4,5,7,8,9,10,12,15,16,17,18,20, 27]: Öğretim Metodu ve Duyu İlişkisi (ÖMDİ). II. Boyut [31,32,33]:Öğretimde Duyuşsal Boyut (ÖDB). III. Boyut [35,36,37]: İngilizce Öğretiminde Ders Kitapları (İÖDK). Böylece kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirliği sağlanan toplam üç boyut, 21 maddelik ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek maddeleri, aşağıdaki gibi derecelenmiştir;

1. *Hiçbir zaman* (1.00-1.80),
2. *Nadiren* (1.81-2.60),
3. *Bazen* (2.61-3.40),
4. *Sık Sık* (3.41-4.20) ve
5. *Her zaman* (4.21-5.00)

Çalışmada, sözü geçen ölçekle elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, yüzde alma ve frekans tekniği; parametrik dağılımlarda, “t” testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova); parametrik olmayan dağılımlarda ise KWH ile MWU testleri kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık için  $p < 0,05$  kabul edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, görüşme formu ve ölçek yoluyla elde edilen verilere dayalı bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcı Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

| Demografik Özellikler |           | N  | %      |
|-----------------------|-----------|----|--------|
| Cinsiyet              | Kadın     | 17 | 74.0   |
|                       | Erkek     | 6  | 26.0   |
| Öğrenim Durumu        | Lisans    | 22 | 95.6   |
|                       | Y. Lisans | 1  | 4.4    |
| Kıdem (Yıl)           | 1-5 Yıl   | 5  | 21.7   |
|                       | 6-10 Yıl  | 11 | 47.8   |
|                       | 11-15 Yıl | 7  | 30.4   |
|                       | 16-20 Yıl | 1  | 4.3    |
| Medeni Durum          | Evli      | 13 | 56.5   |
|                       | Bekâr     | 10 | 43.4   |
| Toplam                |           | 23 | 100.00 |

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların %74'ü kadın ve %26'sının da erkek olduğu görülmektedir. Bunların %95.6 lisans ve %4.4'ü de yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımı ise şu şekildedir: 1-5 Yıl %21.7, 6-10 Yıl %47.8, 11-15 Yıl %30.4, 16-20 Yıl %4.3'dür. Katılımcıların %56.5'i evli, %43.4'si bekârdır.

#### 4.1.1. Katılımcı Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Lise İngilizce dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı, ders kitapları ve holistik İngilizce öğretimine yönelik meslek öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklindeki birinci alt amaca ilişkin olarak, yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin her bir görüşme maddesi için vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibidir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Öğrenci Özelliklerini Dikkate Almalarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş Lise İngilizce öğretmenlerine, öğretim sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate almaya yönelik “İngilizce öğretimi esnasında öğrencilerinizin zihinsel özellikleri yanında duygusal özelliklerini göz önünde bulunduruyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin birtakım değişkenlere göre dağılımı aşağıda görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğretim Sürecinde Öğrenci Özelliklerini Dikkate Almaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

|               | Değişken     | Evet |       | Hayır | Bazen |     |
|---------------|--------------|------|-------|-------|-------|-----|
| Cinsiyet      | Kadın        | 16   | % 94  | -     | 1     | % 5 |
|               | Erkek        | 6    | % 100 | -     | -     | % 0 |
| Toplam        |              | 22   | % 95  | -     | 1     | % 4 |
| Eğitim Durumu | Eğitim Fak.  | 14   | % 93  | -     | 1     | % 7 |
|               | Fen Edebiyat | 8    | % 100 | -     | -     | % 0 |
| Toplam        |              | 22   | % 95  | -     | 1     | % 5 |

Görüşme formundan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %95’inin, öğretim sürecine öğrencilerin zihinsel özellikleri yanı sıra duygusal özelliklerini de gözettiği belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öğrencilerin salt zihinsel değil, duygusal özelliklerini de dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerde ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarında daha fazla olmak üzere, holistik bir tavır sergiledikleri ve öğrenciyi bir bütün olarak ele almayı önemseyen çağdaş pedagojik ilkelerini dikkate aldıkları söylenebilir. Tablo 4 incelendiğinde, “İngilizce öğretimi



esnasında öğrencilerinizin zihinsel özellikleri yanında duygusal özelliklerini göz önünde bulunduruyor musunuz?” sorusuna, katılımcı öğretmenlerden sadece birisinin “bazen” cevabını vermiş olduğu anlaşılmaktadır. İlgili dokümanlardan, bu öğretmenin (K2) stajyer olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla K2'nin bu cevabı, yeterli öğretmenlik deneyimine sahip olmaması ile ilgili olabilir. Nitekim öğretmenlerin mesleklerine henüz başlamış olmaları nedeniyle, mesleki tecrübelerinin az olması açısından öğrenciyi tanıma, bireysel farklılıkları belirlemeye yönelik farklılıkları kavrayamamış olmaları (Kösterelioğlu, 2008) anlaşılabilir.

Literatürde İngilizce öğretimde zihinsel özellikleri yanında duygusal özelliklerinin birlikteliğine vurgu yapan araştırmalar daha çok duygusal zekayı ön plana çıkaran araştırmalardır. Bu araştırmalar, zekanın başarıyı %20 etkilemesine rağmen duygusal zekanın iş, aile ve sosyal hayattaki başarı konusunda belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Akkoç, 2007). Kaldı ki, duygusal özellikleri yansıtan duygular hayatımızın ve yaşantılarımızın bir parçasıdır. Günlük hayatta yaptığımız her iş, her aktivite bir şekilde duygularımızla ilişkilidir. Dolayısıyla okul hayatında ve onun önemli bir kısmını teşkil eden İngilizce öğretiminde de başarıda duyguların dikkate alınması, anahtar kelimedir. Bunun anlamı İngilizce öğretiminde akademik etkinlikler kadar duygusal eğitimin de ön plana çıkarılmasının önemli olduğudur. Nitekim sadece akademik değil hayat başarısını açıklamada da geleneksel bakış açısını yansıtan IQ'nun yeterli olmadığı bilinmektedir (Akkoç, 2007). Dolayısıyla, İngilizce öğretiminde de, öğrencinin sadece zihinsel değil, duygularının da dikkate alınması şeklindeki holistik bir bakış açısına dayalı öğretimin, dil eğitimi için olduğu kadar toplam başarı için de önemli olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Uygulamada öğretmenin, öğrencilerin zihinsel özellikleri yanında duygusal özelliklerini dikkate alması, öğrencilerle duygusal bir bağ kurmayı gerektirir. Ancak öğretim sürecinde öğretmenin, akademik olduğu kadar öğrencilerle duygusal bir bağ kurması çok da kolay değildir. Bunların başında ülkemizdeki okulların sınıf mevcutlarındaki yoğunluk gelmektedir. Amerika'da ilk ve ortaokullarda öğretmen başına 1990 yılı rakamlarıyla kamu kesiminde 17.2, özel kesimde ise 14.7 öğrenci düşmektedir (National Center For Education Statistics, 1994, s. 27). "Türkiye'de Eğitim" raporuna göre "yığılma kaliteyi düşüren etkenlerin başında gelmektedir. Gerçekten, iki öğrencinin zor oturacağı çoğu zaman eski sıralara 3-4 öğrencinin sığdırıldığı, bazılarının ayakta kaldığı, öğretmene

dolaşacak yer kalmayacak derecede ağzına kadar doldurulduğu sınıflarda, en nitelikli öğretmenler bulunsa, en iyi programlar ve eğitim araçları kullanılsa dahi öğrenci öğretmen etkileşmesi normal olarak sağlanamayacağı için kaliteli bir öğretim yapılamayacaktır (TÜSİAD, 1990, s. 46). Her ne kadar son yıllarda bu durum iyileştirilmeye çalışılsa da sınıf mevcutları öğretmenin her öğrencinin duygusal özelliklerini tanınmasına ve eğitim-öğretimde bunları dikkate almasına imkan vermemektedir. Buna göre, İngilizce öğretiminde öğrencilerin bütünsel (holistik) gelişimi için, öğrenenlerin uygun yöntem seçmesi kadar, sınıf mevcudu ve sınıfların fiziki koşullarının da önemli değişkenler olduğu yorumu yapılabilir.

Bulgular her ne kadar pozitif sonuçlar ortaya koysa da ve öğretmenlerimiz her ne kadar öğrencileriyle duygusal empati kurmaya çalışsa da bu durumu gerçeğe taşımada engellerle karşılaşmaktadır.

#### 4.1.3. Öğretim Metotlarında Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Dikkate Almaya İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlere, uyguladıkları İngilizce öğretim methodlarının bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencileri kapsayıp kapsamamasına yönelik “Uyguladığınız öğretim methodları bireysel farklılıklar dikkate alındığında tüm öğrencileri kapsayacak biçimde mi tasarlanmıştır?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin birtakım değişkenlere göre dağılımı aşağıda görülmektedir.

**Tablo 5.** Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınıp Alınmamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

|                      | Değişken            | Evet |      | Hayır |      | Bazen |      |
|----------------------|---------------------|------|------|-------|------|-------|------|
| <b>Cinsiyet</b>      | <b>Kadın</b>        | 2    | % 12 | 13    | % 76 | 2     | % 12 |
|                      | <b>Erkek</b>        | 1    | % 16 | 5     | % 84 | 0     | % 0  |
| <b>Toplam</b>        |                     | 3    | % 13 | 18    | % 78 | 2     | % 8  |
| <b>Eğitim Durumu</b> | <b>Eğitim Fak.</b>  | 2    | % 13 | 11    | % 73 | 2     | % 14 |
|                      | <b>Fen Edebiyat</b> | 1    | % 13 | 7     | % 87 | 0     | % 0  |
| <b>Toplam</b>        |                     | 3    | % 12 | 18    | % 78 | 2     | % 8  |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%78), şuan uygulanmakta olan öğretim metotlarına eleştirel bakmakta ve yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu metotların bireysel farklılıktan ziyade, genel olarak öğrenciye hitap ettiği ve metot zenginliğinin tüm öğrencileri kapsayacak nitelikte olmaması eleştirilerin odak noktasındadır. Bu düşünce, cinsiyet veya mezun olunan programa göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu bulgu, İngilizce öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde ayrı bir ders olarak okutulan metot derslerinin işlevselliğinin sorgulanmasını gerektirir, şekilde yorumlanabilir. Aynı şekilde Lise İngilizce dersi öğretim programı da, metotlar açısından sorgulanmalıdır. Öğretmenlerin sözü geçen görüşlerine ilişkin olarak diğer bir olasılık da, öğretmenlerin uygulanmakta olan pek öğretim metotlarına hakim olmadıkları, metot ve yaklaşımlar konusunda kendilerini geliştirmedikleri, daha fazla emek ve zaman gerektiren iletişimsel öğretim metotları yerine daha az zahmetli olan geleneksel anlatım yöntemiyle ders işlemeye alışkın olmaları olabilir. Bilinmektedir ki; ne kadar fazla öğrenciye hitap edilmek isteniyorsa, o kadar farklı metot kullanmak esastır. Çünkü metotlar, öğretmene yol gösterici rolü olması, yabancı dilin öğretimini ve öğrenimini kolaylaştırması, dersi sıkıcılıktan kurtarması, öğrencileri heyecanlandırması, çok farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrencileri derse odaklaması, onların istek ve motivasyonunu arttırması ve dersin kalıcılığını arttırması açısından önemlidir (Akdoğan, 2010). Nitekim Demirel (2010), eğitimin niteliğini artırabilmek için öğretmenlerin, öğrenme-öğretme stratejileri ve öğrenme modelleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu stratejileri en uygun şekilde belirleyip en iyi şekilde uygulamaları gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır. Aynı yaştaki öğrencilerin; yetenekleri, gelişimleri, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Eğitim sürecinde amaca ulaşmak için her öğrencinin istendik davranışları kazanmaları gerekir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretimde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirir. Strateji, yöntem ve tekniklerdeki bu çeşitlilik, öğrenmenin daha etkili ve kolay olmasını sağlar. Bu nedenle öğrenme-öğretme stratejileri, öğrenci başarısını önemli ölçüde etkiler (Tekişık, 2002).

Öğretmenlerin alıştıkları geleneksel yöntemlerden vazgeçmeden öğretmen merkezli düz anlatım metotlarını kullanmakta ısrar etmeleri, sınıflarda metot kullanımına uygun araç gereç ve imkan olmayışı gibi sebeplerle sınıflarda kullanılan

metotlar öğrencilerin bireysel farklılıklarını ikinci plana atmaktadır. Nitekim bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (K4), bu soruya “sınıflar kalabalık olduğu için tam anlamıyla tasarlanmamış” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara ilişkin olarak çoklu öğretim metotları kullanmaları, uygulanmaya olan öğretim programlarının dayanaklarından birisi olan Çoklu zeka kuramının (ÇZK) da gereğidir. Bu noktada, öğretmenlerin tekdüze öğretim metodu kullanmaları, İngilizce dersi öğretim programını doğasına uygun olarak uygulamadıkları anlamında da gelmektedir. Bunun olması nedenleri arasında, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin metot repertuarının zayıf olması ve öğretmenlerin kolaycılığa kaçması ile alışkanlıkları sayılabilir. Öğretim programının doğasına uygun olarak uygulanmasını sağlamak konusunda, okul yönetimine önemli sorumluluk düşmektedir. Çünkü okul yönetimi, amacı öğretmek olan okul sistemini yönetirken, sadece mali ve cari işleri değil, öğretimi de gözetmek durumundadır. Nitekim bu bağlamda, okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler arasında “program liderliği” de sayılmaktadır.

#### 4.1.4. Verilen Eğitimin Tüm Öğrencilere Hitap Etmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmada, görüşlerine başvuru alan öğretmenlere verdikleri eğitimin tüm öğrencilere hitap etmesi için neler yapılabileceğine yönelik olarak “Vermiş olduğunuz eğitimin tüm öğrencilere hitap etmesi için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre dağılımı aşağıda görülmektedir.

**Tablo 6.** Verilen Eğitimin Tüm Öğrencilere Hitap Etmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

|          | Değişken    | Uygun method |      | Hazır bulunuşluğu |      | Fiziksel ortamın |      |
|----------|-------------|--------------|------|-------------------|------|------------------|------|
|          |             | kullanımı    |      | arttırmak         |      | iyileştirilmesi  |      |
| Cinsiyet | Kadın       | 12           | % 70 | 1                 | % 6  | 4                | % 23 |
|          | Erkek       | 5            | % 84 | 1                 | % 16 | 0                | % 0  |
| Eğitim   | EğitimFak.  | 14           | % 93 | 0                 | % 0  | 1                | % 7  |
| Durumu   | FenEdebiyat | 3            | % 37 | 2                 | % 26 | 3                | % 37 |

Tablo 6 incelendiğinde, İngilizce dersinde verilen eğitimin tüm öğrencileri kapsamaması için neler yapılabileceği hususunda araştırmaya katılan öğretmenler, üç ana

düşüncede toplandıkları görülmektedir. Bu önerilerin başını metot kullanımı çekmektedir. Toplam 23 öğretmenin 17'si method kullanımının artırılarak bireysel farklılıkların dikkate alınabileceği ve daha fazla öğrenciye hitap edilebileceğini düşünmektedir. Bu soruya alınan cevaplar arasında anlamlı fark eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunları arasında olduğu dikkat çekmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının %93'ü metot kullanımının gerekli olduğunu savunurken fen edebiyat mezunlarında bu oran %37' dir.Öğretmenlerin bu konudaki diğer önerisi; “hazırbulunuşluğu artırmak” tır. Her öğrenci farklı aileden ve çevreden okula gelen birbirinden farklı bireylerdir ve her öğrenci farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklardan birisi de öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi hakkında birçok tanım yapılmıştır. Lahey (1978)'e göre; “hazırbulunuşluk, öğrencinin belli bir hedef davranışa ulaşması için kendine sunulan öğrenim görevini yapma yeterliğidir. Bir öğrenim görevinin, beklenen edim düzeyinde gerçekleştirebilmesi için öğrencinin, öğrenim görevinin gerektirdiği olgunluk düzeyine ulaşmış ve ön yaşantıları kazanmış olması gerekir” (weblopedi.com). Topses (2003:25)'e göre hazırbulunuşluk kavramı, bireyin belli davranış yeterliklerini gösterebilmesi için gerekli olan, fizyolojik ve psikolojik donanımları içermektedir. Öğrenme ve öğretme davranışlarının gelişmesi için de, organizmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyde belirli yeterlik ve davranış biçimlerine, performans düzeylerine gelmiş olması neredeyse zorunludur.Bu konuda araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü , öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna yeterli donanıma sahip olmadan gelmekte olduğunu ve bu durumun yeni öğreneceklerinin önünde büyük bir engel arz ettiğini savunmaktadırlar. Ama çocukların geçmiş yaşantılarındaki farklılıklar, hazırbulunuşluk düzeylerinde de farklılıklar yaratır. Dahası, çocuk hazırbulunuşluk düzeylerini aşan yaşantılar yoluyla öğrenemez. Öyleyse, çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrencilik özelliklerine göre eğitim durumları çeşitlendirilmeli, öğretim olabildiğince bireyselleştirilmelidir (Sünbül, 2002).

Okul, öğrencilere akademik, duygusal ve davranışsal gelişimlerini sağlayacak güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı sağlamak zorundadır (Bloom, 2005). Fiziksel ortamın iyileştirilmesi, öğretimin kapsamını artırma konusunda fayda sağlayabileceği, bir diğer önerilen faktörler arasındadır. Bu düşünceye sahip olan tek grup kadın öğretmenlerdir (%23). Bu fark, erkek öğretmenlerin daha fazla öğrenciyi kapsamaması açısından fiziki ortamın etkililiğinin fazla olmadığını düşünmeleri şeklinde

yorumlanabilir. Oysa ki yapılan araştırmalar sonucunda, öğrenci sayısının, öğrencilerin yerleşim düzeninin, sınıf sıcaklığının, ışığının ve havalandırılmasının, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşılmasında en önemli fiziksel değişkenler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu değişkenlerin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerinde çok büyük etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin ve öğretim programlarının etkisizliği ve sosyal etkinliklerin, okulun sosyal çevresinin ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği gibi faktörler, ilköğretim okullarında disiplin olaylarının yaşanmasında etkili olmaktadır (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001).

Öğretiminin verimli ve kalıcı olması için kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyelerine uygun olması ve daha çok duyu organına hitap etmesi gerekir. Bunun için programlarda, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve bilimsel yöntemi kullanmaya fırsat tanıyacak, sadece bilişsel değil duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine ve çoklu ölçme ve değerlendirmeye yardımcı olacak yeterli düzeyde kaynak, araç- gereç, deney, gezi- gözlem, araştırma, inceleme, proje ve uygulamalarından yararlanılması önerilmektedir (MEB, 2000).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçünün, İngilizce derslerinin “reading, writing, speaking ve listening” şeklinde sınıflandırılması ve ayrı dersler olarak işlenmelerini önermesi, dikkat çekicidir.

#### **4.1.5. Dil Öğretiminde Eğitim ve Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları**

Araştırmada, görüşlerine başvuru olan öğretmenlere okuldaki görevlerinin ağırlıklı olarak ne olduğuna yönelik olarak “Okuldaki görevinizin eğitim mi yoksa öğretim ağırlıklı mı olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7.** Dil Öğretiminde Eğitim ve Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri

|               | Değişken     | Eğitim |      | Öğretim |      | Her ikisi de |      |
|---------------|--------------|--------|------|---------|------|--------------|------|
| Cinsiyet      | Kadın        | 12     | % 72 | 2       | % 12 | 3            | % 18 |
|               | Erkek        | 2      | % 34 | 3       | % 50 | 1            | % 16 |
| <b>Toplam</b> |              | 14     | % 61 | 5       | % 22 | 4            | % 17 |
| Eğitim Durumu | Eğitim Fak.  | 7      | % 46 | 4       | % 27 | 4            | % 27 |
|               | Fen Edebiyat | 7      | % 87 | 1       | % 13 | -            | % -  |
| <b>Toplam</b> |              | 14     | % 61 | 5       | % 22 | 4            | % 17 |

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuldaki görevlerinin eğitim mi yoksa öğretim mi olduğu hususunda, büyük çoğunluk (%61), okuldaki görevlerinin eğitim olduğunu düşünmekte oldukları belirlenmiştir. Okuldaki görevlerinin öğretim olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %22’de kalmıştır. Öğretmenlerin %17’si ise, okuldaki görevleri arasında hem eğitimi hem de öğretimi eşit oranda görmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin pedagojik bilgisini yansıttığının yanında, holistik bakış açısı konusunda da ipuçları vermektedir, şeklinde yorumlanabilir. Zira eğitim literatüründe bu iki kavram sıklıkla tartışılan önemli konulardır. Bunlardan eğitim kavramı, öğretime göre çok daha kapsayıcı olup, çok boyutludur. Öğretim ise, öğretme-öğrenme sürecinin belirli zaman ve mekanda planlı yapılan ve çoğunlukla bir belge ile sonuçlanan sınırlı kısmını ifade eder (Akpınar, 2014). Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa, okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 2012). Özdemir’e (2004) göre öğretim ise eğitim kurumlarında gerçekleştirilen planlı, denetimli ve örgütlenmiş etkinliklerdir.

Eğitim ve öğretim, bu iki sözcük çoğu zaman karıştırılmakta ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim süreci öğretim ve öğrenme süreçlerini içine alır ve onlardan

daha geniş ve kapsamlıdır. Oysa eğitim yaşam boyu sürmektedir. Eğitimin planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı öğretimi oluşturmaktadır. Bu birey açısından dile getirildiğinde öğrenim olmaktadır. Eğitim zaman ve kapsam yönünden kapsamlı, sürekli ve çok boyutludur. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlıdır, desteklidir. Öğretimde öğrencinin öğretmenle ve sınıf ortamı ile etkileşimi önem taşır ve bütün öğrenme yaşantılarının eğitsel olması esastır.

Aaştırmaya katılan öğretmenlerin, okuldaki görevlerini çoğunlukla “eğitim” olarak ifade etmeleri, onların çok boyutlu ve kapsayıcı, yani bir anlamda holistik bir öğretme-öğrenme anlayışında olduklarının ipuçları sayılabilir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun asli görevlerini eğitim olarak görmeleri öğrencileri sadece bilgi anlamında değil, iyi insan, iyi vatandaş, çevresine karşı duyarlı, ahlak sahibi bireyler yetiştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bazı öğretmenler (K5 ve K9) verdikleri cevaplarda, öğretim programlarının çok yoğun olduğunu ve bu programı eğitim-öğretim yılı sonuna eksiksiz bir şekilde yetiştirebilmek adına öğretim temelli bir işleyiş sergilediklerini söylemektedirler. Okullarımızdaki çok yaygın olan bu gerçeği yansıtan bu görüşler, öğrencilerde izlenen davranış ve ahlaki bozukluklar ve akademik yetersizliklerin bir nedeni sayılabilir. Eğer gerçekten öğretmenler, zaman baskısı yüzünden eğitim yerine öğretimi tercih ediyorsa, MEB’e düşen eğitim programlarını içerik olarak daha az zamana ihtiyaç duyulacak şekilde revize etmesidir. Zira öğrencilerin çok şey bilmesi kadar, kendisi ve toplumla uyumlu, dengeli davranışlar sergilemesi de çok önemlidir.

Tablo 7’ye göre, öğretmenlerin, okuldaki görevlerine dair görüşlerini arasında cinsiyete veya mezuniyete göre farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, okuldaki görevleri konusundaki düşüncelerinde cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerinden bağımsız görüşlere sahiptirler, şeklinde yorumlanabilir.



#### 4.1.6. Öğretimin Amacına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlere, eğitim-öğretimin amacının öğrencileri hangi yönleriyle geçirmek olduğuna yönelik olarak “Sizin için eğitim-öğretimin amacı öğrencilerin mental gelişimi mi, duygusal, ruhsal gelişimi mi, bedensel gelişimi midir? Bunları nasıl öncelik sırasına koyarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin birtakım değişkenlere göre dağılımı Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğretimin Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri

|               | Değişken         | 1.mental gelişim |      | 1.Duygusal gelişim |      | 1.Ruhsal gelişim |      | 1.Bedensel Gelişim |     |
|---------------|------------------|------------------|------|--------------------|------|------------------|------|--------------------|-----|
| Cinsiyet      | Kadın            | 8                | % 47 | 2                  | % 12 | 7                | % 41 | 0                  | % 0 |
|               | Erkek            | 2                | % 33 | 2                  | % 33 | 2                | % 33 | 0                  | % 0 |
| Toplam        |                  | 10               | % 43 | 4                  | % 17 | 9                | % 40 | 0                  | % 0 |
| Eğitim Durumu | Eğitim Fakültesi | 9                | % 58 | 2                  | % 12 | 5                | % 30 | 0                  | % 0 |
|               | Fen Edebiyat     | 1                | % 13 | 2                  | % 25 | 4                | % 62 | 0                  | % 0 |
| Toplam        |                  | 10               | % 43 | 4                  | % 17 | 9                | % 40 | 0                  | % 0 |

Öğretmenlerin, öğretim sürecinde geliştirmeye odaklandığı boyut veya boyutlar, bir anlamda onların pedagojik ve epistemolojik düşüncelerini yansıtır. Bu amaçla araştırmada yer alan ilgili soruya öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğu mental gelişimi ilk sırada (%43) önemli görmüştür. Bu oranı ruhsal gelişim (%40) ve duygusal gelişim (%17) takip etmektedir. Bedensel gelişimi ise, araştırmaya katılan hiçbir öğretmen ilk sırada düşünmemiştir. Bu bulgular, okullardaki eğitimin çoğunlukla zihinsel gelişim odaklı olup, bedensel gelişimi görmezden geldiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin zihinsel, ruhsal ve duygusal gelişimi önemli görmesi de dikkate değer bir bakış açısı kabul edilebilir. Zira holistik bakış açısı bireyi, zihin, ruh, beden ve duygulardan oluşmuş bir bütün olarak görür (Miller, 2007). Holistik anlayışa paralel olarak, öğrencilerin günlük yaşantılarındaki tek düzeliği gidermek, bedensel, ruhsal ve zihinsel sağlıklarını koruyabilmek için, değişik etkinliklere yönelmek gerekmektedir. Resim-sanat derslerinde boyalarla özgürce resim yapmaları sağlanmalı, müzik

derslerinde oyunlarla birleştirilmiş tüm vücuduyla hareket edip katılabileceği tekerlemeler, türküler, şarkılar söyleyebilmelidir. Düzenli olarak yapılan sanatsal etkinliklerle (resim, şarkı ve çalgı koroları, oyun, ritmik danslar, halk oyunları v.b.) çocuklarımızın üzerindeki baskıların biraz olsun hafifletilmesi sağlanmalıdır (Çilden, 2001). Buna göre lisede holistik anlayışa paralel İngilizce öğretimi için öğretme-öğrenme faaliyetleri ile öğretim metotlarının, zihin, duygular, ruh ve bedensel gelişime destek verecek şekilde çeşitlendirilmesi gerekir. Burada temel sorun, Türk Eğitim Sistemi (TES)'nde, öğretimin uzunca bir süredir sadece zihinsel gelişime odaklı olmasıdır. Büyük oranda pozitivizmin etkisiyle olan bu alışkanlık, öğrencilerin diğer boyutlardan yeterince gelişmemesi sonucunu doğurmuştur. Sonuçları ise “hiç kimseyi memnun etmeyen eğitim” şeklinde ortadadır. Yapılması gereken İngilizce dersi de dahil, öğretim programlarının holistik bir anlayışla öğrencileri bütün yönlerden ve dengeli olarak geliştirecek şekilde geliştirilmesidir. Bu konuda temel sorun, TES'in bireyin duygusal ve özellikle de ruhsal gelişimini sağlayacak amaç ve içerik konularında donanımsız olmasıdır. Bireyin duygusal gelişimi için ahlaki ve etik literatürden destek alınabileceği gibi, bireyin ruhsal gelişimi için dini literatür ile varoluş felsefesinden faydalanılabilir.

Bu konuda, fen edebiyat fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin ilk sırada mental gelişimden ziyade ruhsal ve duygusal gelişimi tercih etmiş olmaları, bu alan mezunlarının holistik düşünceye daha yakın olduğu biçiminde yorumlanabilir. İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre holistik bakış açısına daha yakın olmaları, bunların eğitimleri sırasında almış oldukları felsefe ve edebiyat derslerine bağlı olabilir.

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlere, eğitim-öğretimin amacının öğrencileri hangi yönleriyle geçirmek olduğuna yönelik olarak “Sizin için eğitim-öğretimin amaçlarından öğrencilerin mental, duygusal, ruhsal veya bedensel gelişimlerinden daha az öneme sahip olan hangisidir? Bunları nasıl öncelik sırasına koyarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin birtakım değişkenlere göre dağılımı Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9.** Öğretimin Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Değişken      |                  | 4.Mental gelişim |     | 4.Duygusal gelişim |      | 4.Ruhsal gelişim |     | 4.Bedensel gelişim |       |
|---------------|------------------|------------------|-----|--------------------|------|------------------|-----|--------------------|-------|
| Cinsiyet      | Kadın            | 0                | % 0 | 2                  | % 10 | 1                | % 4 | 15                 | % 86  |
|               | Erkek            | 0                | % 0 | 0                  | % 0  | 0                | % 0 | 6                  | % 100 |
| Toplam        |                  | 0                | % 0 | 2                  | % 8  | 1                | % 4 | 19                 | % 83  |
| Eğitim Durumu | Eğitim Fakültesi | 0                | % 0 | 2                  | % 13 | 1                | % 6 | 12                 | % 81  |
|               | Fen Edebiyat     | 0                | % 0 | 1                  | % 12 | 0                | % 0 | 7                  | % 88  |
| Toplam        |                  | 0                | % 0 | 3                  | % 18 | 0                | % 0 | 19                 | % 82  |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha az öneme sahip olan gelişim türlerini sıraladıkları tabloda da görüldüğü üzere bedensel gelişimin en az öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

#### 4.1.7. Mevcut Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlere, MEB ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının öğrenciyi hangi açıdan geliştirmeyi amaçladığına yönelik olarak “Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan eğitim programları sizce öğrenciyi ağırlıklı olarak hangi açıdan geliştirmeyi amaçlar? (Zihinsel, Duygusal, Sosyal, Psiko-motor) Öncelik sırasına koyunuz.” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerinin dağılımı Tablo 10’da görülmektedir.

**Tablo 10.** Mevcut Programların Öğrencileri Ne Yönden Geliştirdiğine Dair Öğretmen Görüşleri

| Değişken      |                  | Zihinsel |       | Duygusal |     | Sosyal |     | Psiko-motor |     | Hepsi |      |
|---------------|------------------|----------|-------|----------|-----|--------|-----|-------------|-----|-------|------|
| Cinsiyet      | Kadın            | 17       | % 100 | 0        | % 0 | 0      | % 0 | 0           | % 0 | 0     | % 0  |
|               | Erkek            | 2        | % 33  | 0        | % 0 | 0      | % 0 | 0           | % 0 | 4     | % 77 |
| Toplam        |                  | 19       | % 83  | 0        | % 0 | 0      | % 0 | 0           | % 0 | 4     | % 17 |
| Eğitim Durumu | Eğitim Fakültesi | 13       | % 87  | 0        | % 0 | 0      | % 0 | 0           | % 0 | 2     | % 13 |
|               | Fen Edebiyat     | 6        | % 75  | 0        | % 0 | 0      | % 0 | 0           | % 0 | 2     | % 25 |
| toplam        |                  | 19       | % 83  | 0        | % 0 | 0      | % 0 | 0           | % 0 | 4     | % 17 |

MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun hazırlamış olduğu eğitim programlarının öğrenciyi ağırlıklı olarak ne yönde geliştirdiği sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “zihinsel” cevabını vermiştir (%83). Bu bulgu, TES'in en azından öğretim programları bakımından pozitivist nitelik arz ettiğini göstermektedir denilebilir. Çünkü pozitivist paradigma bireyi ağırlıklı olarak akıldan müteşekkil olarak görür ve duygular ile ruh ihmal edilir. (Akpınar, 2013). Bu durumda bireyin gelişimi tek yönlü ve dengesiz olarak gerçekleşir. Bunun sonucunda ise toplumda, zihinsel açıdan ileri seviyede zeki, akademik anlamda başarılı ama diğer yandan duygularından sıyrılmış, psikolojisi alt üst olmuş, insanlarla empati kuramayan, çevresindeki problemlere duyarsız pek çok insan türemiştir. Gün geçmiyor ki bu yozlaşmışlık gazete ve televizyon haberlerine yansımamış olsun. Dolayısıyla zihini duygular, ruh ve bedenden oluşan “bütün bireyi” (Covey, 2005), adı geçen tüm yönlerden ve dengeli olarak geliştirmek için holistik eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Nitekim holistik eğitim programı çocukların yalnızca iyi eğitilmiş vatandaşlar ya da ekonomik sistemin üretken katılımcıları olmak için eğitilmeleri yerine, maneviyat, doğal çevreye saygı ve bir sosyal adalet duygusunun beslenmesiyle de uğraşılmasını öngörür. Çocuklara yaratıcılık, tasavvur, şefkat, kendini bilme, sosyal beceriler ve duygusal sağlık konularında ilham vermeyi amaçlar. Bunlardan dolayı bütünsel eğitim, bütün kişiliği beslemek ve bireylerin kendi toplumları ve doğal çevreleri içinde daha bilinçli biçimde yaşamalarına yardım etmek anlamına gelir (Şimşek, 2008)

Türkiye’de eğitimde yapılan değerlendirmelerin ve başarı kriterlerinin neredeyse tamamının zihinsel gelişim odaklı olması bu durumun en doğal sonucudur. Türkiye’de uygulanmakta olan tüm öğretim programları gibi, İngilizce programı MEB tarafından belirlenir. Programı hazırlayanlar, akademisyenler, kuramcılar, eğitim programcıları ve ders öğretmenleridir. Yapılması gereken, bu sürece yeni eğitim paradigmalarını bilen uzmanlar ile daha fazla öğretmenin katılımını sağlamaktır. Çünkü eğitimsel gerçeklik, program yapıcılarının öğrenme-öğretme sürecinde olması gerektiğini söyledikleri şey değil, sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarıdır (Nunan, 1988). Programların gerçeği yansıtmaması ve uygulamadaki başarısızlıklar, İngilizce’nin öğretilmemesinin önemli bir nedeni sayılabilir.

Öğretmenlerin, büyük oranda zihinsel gelişim odaklı olarak gördükleri Lise 9-10-11 ve 12. sınıflar İngilizce programları incelendiğinde, programda her ünite için

ayrılan zamanın, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu olmadığı görülmektedir. Bu durum, sözü geçen eğitim programlarının diğer bir sorunu olarak görülebilir. Ayrıca, daha kolay ve az zaman alabilecek konulara (selamlaşma, zamirler, sahiplik, vardır kalıbı, vb.) 10-12 saat; ancak daha zor anlaşılacak ve dolayısıyla daha fazla zamana gereksinim duyulan, örneğin şimdiki zaman veya geçmiş zaman (present continuous tense or simple past) için sekiz saatlik zaman öngörüldüğü belirlenmiştir (MEB, 2000). Yapılması gereken adı geçen eğitim programının bu açıdan da gözden geçirilmesi olmalıdır. Nitekim İngilizce öğretim programının amaçlarıyla ilgili öğretmenlerin görüş ve önerileri için ayrılan bölüme yazılanlara bakıldığında, öğretmenlerin yüzde 45'inin amaçlara ulaşmak için sürenin yetersiz olduğunu ve bu yüzden de özellikle dinleme ve yazma konusunda zorluk yaşandığını belirttikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mevcut eğitim programlarına yönelik görüşleri cinsiyetine veya mezun olduğu bölüme göre farklılık göstermemektedir.

#### 4.1.8. Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlere okutulan ders kitaplarının içerik ve konu açısından öğrenciyi tüm yönleriyle geliştirebilecek nitelikte olup olmadığına yönelik olarak “Okutulan ders kitapları öğrenciyi tüm yönleriyle geliştirebilecek nitelikte mi? İçerik ve konu açısından değerlendiriniz.” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin dağılımı Tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11.** Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

|                      | Değişken                | Evet |      | Hayır |      |
|----------------------|-------------------------|------|------|-------|------|
| <b>Cinsiyet</b>      | <b>Kadın</b>            | 2    | % 12 | 15    | % 88 |
|                      | <b>Erkek</b>            | 1    | % 16 | 5     | % 84 |
| <b>Toplam</b>        |                         | 3    | % 13 | 20    | % 87 |
| <b>Eğitim Durumu</b> | <b>Eğitim Fakültesi</b> | 2    | % 13 | 13    | % 87 |
|                      | <b>Fen Edebiyat</b>     | 1    | % 12 | 7     | % 88 |
| <b>Toplam</b>        |                         | 3    | % 13 | 20    | % 87 |

İçerik ve konu açısından okutulan İngilizce ders kitaplarının öğrenciyi tüm yönleriyle geliştirici özellikte olup olmadığını sorgulandığı araştırmada, katılımcı

öğretmenlerin çoğunun (%87), bu konuda olumsuz düşündükleri belirlenmiştir. Bu soruyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden K-1'in "*Hayır. Ders kitapları gayet yüzeysel, ezber bilgi vermeyi amaçlayan, öğrencileri yaratıcılıktan uzaklaştıran, tek tip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan materyallerdir.*" şeklindeki cevabı da, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgu, lise İngilizce öğretimi bakımından olumsuz bir durumdur. Çünkü ders kitabı, her ne kadar yapılandırmacı eğitim yaklaşımında birincil değil, ikincil kaynak olarak kabul edilse de öğrenciler için çok önemli bir referans kaynağıdır (Demiralp,2007). Hele ki, bütün değişim söylemlerine rağmen hala ders kitabı ağırlıklı öğretimin sürdürüldüğü ülkemizde, ders kitapları akademik başarı için önemini korumaktadır. Bu durumda MEB'e düşen, Lise İngilizce ders kitaplarını gözden geçirmek olmalıdır. Bu gözden geçirmede bu kitapları okutan öğretmenlerin görüşlerinin alınması kritik öneme sahiptir. Bu kitapların hazırlanmasında, holistik bakış açısına paralel olarak bireysel farklılıklar ile bölgeler arasındaki coğrafik, toplumsal; kültürel ve ekonomik farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Başka bir deyişle, öğrencilerimizin, edineceği bilgilerle önce kendileri, kendi çevreleri, kendi koşullarıyla ilişki kurabilmeleri gerekmektedir. Bunları da ders yapıtlarından sağlama olanağı bulamamaktadırlar (Özgen, 1994). Bu anlamda farklı bir kültürün anlatıldığı, öğrencilerin aşına olmadıkları konuların ders kitaplarında yer alması öğrenciyi derse karşı pozitif yargılar edinmesine engel teşkil edebilmektedir. Her ne kadar sıklıkla İngilizce ders kitaplarında değişiklik yapılmışsa da istenilen seviyeye henüz ulaşılammış olduğu yorumu yapılabilir. Bu durumda, öğretmenlerin çoğunun, MEB'in lise düzeyinde kullanılması için önerdiği kitaplardan bilgilerin sunulmuş sırası, görsel öğelerin anlamayı kolaylaştırması ve örneklerin öğrenci kültürüne uygunluğu açılarından hoşnut olmadıkları söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitabını program amaçlarıyla tutarlı bulmadığı ve kitapta daha fazla örneğe yer verilmesini istediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ders kitaplarını içerik ve konu olarak öğrencilere uygun bulmadığı şekildeki görüşleri, cinsiyetine veya mezun olduğu bölüme göre farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ilgili ders kitaplarını içerik olarak uygun bulmaması görüşünün, cinsiyet ve mezun olunan bölüm değişkenlerinden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Ders kitaplarının

içerik açısından yetersiz olduğunun düşünülmesi, ülkemizde öğretmenleri MEB'in hazırladığı İngilizce kaynağın dışında yardımcı kaynak kullanımına itmektedir.

#### 4.1.9. Derslerin Öneme İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlere okul, veli ve öğrenciler tarafından sayısal derslerin mi yoksa sözel derslerin mi daha önemli gözüktüğüne yönelik olarak “Sizce veli ve öğrenciler tarafından sayısal dersler mi yoksa sözel dersler mi daha önemli görünmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12.** Derslerin Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri

|                      | Değişken                | Sayısal |       | Sözel |     |
|----------------------|-------------------------|---------|-------|-------|-----|
| <b>Cinsiyet</b>      | <b>Kadın</b>            | 17      | % 100 | 0     | % 0 |
|                      | <b>Erkek</b>            | 6       | % 100 | 0     | % 0 |
| <b>Toplam</b>        |                         | 23      | % 100 | 0     | % 0 |
| <b>Eğitim Durumu</b> | <b>Eğitim Fakültesi</b> | 15      | % 100 | 0     | % 0 |
|                      | <b>Fen Edebiyat</b>     | 8       | % 100 | 0     | % 0 |
| <b>Toplam</b>        |                         | 23      | % 100 | 0     | % 0 |

Tablo 12 incelendiğinde “Sizce veli ve öğrenciler tarafından sayısal dersler mi yoksa sözel dersler mi daha önemli görünmektedir?” sorusuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının (%100), “sayısal dersler” diye cevap verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrenci ve velilerinin sayısal derslere daha fazla önem verdiklerini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Nitekim liselerde tercih edilen derslere bakıldığında, bu durumun araştırma sonucuyla örtüştüğü görülebilir. Bu konudaki en önemli etkenin, sayısal derslerin daha zor ve buna bağlı olarak da daha zeki öğrenciler tarafından yapılabilir olduğunun düşünülmesi veya sayısal ağırlıklı bölümlerden mezun öğrencilerin üniversitede daha fazla seçeneğe sahip olması şeklinde yorumlanabilir. Oysa ki öğrencilerin bütünsel gelişimi bakımından sözel derslerin önemi yadsınamaz. Öğrenci ve velilerin bu düşüncesinde pozitivist paradigmanın etkisi göz ardı edilmemelidir. Yapılması gereken, öğrenci ve velilerin bu konuda aydınlatılmasıdır. Bu noktada holisitik bakış açısı büyük katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin bütün yönlerden geliştirilmesi konusunda, Milli Eğitim Temel Kanunu, “çocuklar bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmelidir” görüşünü vurgulamaktadır. Ancak eğitim sistemimiz her öğretim düzeyinde sayısal ve sözel gibi iki ana yetenek alanında sıkışıp kalmıştır. Yetenek, bireysel olarak “ne yapabileceğini” gösterdiği için, bireyler tüm yetenek alanlarında tanındığı takdirde onların ne yapabilecekleri kestirilebilir. Sınırlı bir sayısal-sözel yetenek anlayışı bireylerin niteliklerini bütünsel olarak ortaya koyamaz (Selçuk, 2000). Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri bu konuda “*Sayısal dersler daha önemli gözükmektedir. İnsanların zeka türlerinin farklı olduğunun kimse farkında değildir.*” şeklinde cevap vermiştir. Son yıllarda liselerde bölüm farklı ortadan kaldırılmaya çalışılmakta ve öğrencilere seçmeli dersler yoluyla bir anlamda seçme hakkı tanınmaktadır. Unutulan noktalarda biri şu ki; Sosyal beceriler bir bakıma diğer duygusal zeka boyutlarının bir sonucudur. Hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de diğerlerininkini anlayan ve kontrol eden bir kişi, insan ilişkilerini kurmada etkili olacaktır. Başarıya dayalı motivasyon ve iyimser davranışlar da bu ilişkilerin kurulmasında katkıda bulunacaktır (Akkoç, 2007).

#### 4.1.10. Öğretiminde Metot Tercine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlere, yabancı dil derslerinde tüm öğrencilere hitap edebilmek ve etkili bir öğretim ortamı sağlamak için hangi metotları kullandıklarına yönelik olarak “Yabancı dil derslerinde tüm öğrencilere hitap edebilmek ve etkili bir öğretim ortamı sağlamak için hangi methodları kullanmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 13’te görülmektedir.

**Tablo 13.** Yabancı Dil Öğretiminde Metot Tercihine İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Değişken |       | Communicative Approach | Flash cards | Eclectic Method | Direct Method | Drama | Role Play | Grammer Translation | Total Physical Response |
|----------|-------|------------------------|-------------|-----------------|---------------|-------|-----------|---------------------|-------------------------|
| Cinsiyet | Kadın | 5                      | 2           | 4               | 4             | 4     | 6         | 0                   | 0                       |
|          | Erkek | 2                      | 0           | 0               | 2             | 1     | 1         | 1                   | 1                       |
| Toplam   |       | 7                      | 2           | 4               | 6             | 5     | 7         | 1                   | 1                       |



İngilizce öğretiminde hangi yaklaşımların kullanıldığı konusunda öğretmen görüşleri alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun “iletişimsel yaklaşım”ı ve “rol oynama” yı benimsediği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin öğretimde çağdaş ve iletişimi ön plana alan bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde bireysel farklılıkları ön planda tutan ve etkileşimi önemseyen öğretim metotlarını kullandıkları biçiminde yorumlanabilir. Ancak geleneksel metotları kullananların oranı da önemsenmeyecek seviyede değildir. Yapılması gereken, öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesidir.

Dil öğretimi, ülkeler birbirleriyle etkileşime girdiği andan itibaren varlığını koruyan bir kavramdır. Bu anlamda tarih boyunca çok farklı metotlar kullanılmıştır ve bu metotlar zamanın gereksinimlerine ve eğitimdeki gelişmelere bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Hatta bazen bu metotların birbirlerine tepki olarak ortaya çıktıkları söylenebilir (Richards ve Rodgers, 2001).

#### 4.1.11. Öğretim İçeriğini Oluşturan Bilgi Kategorisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlere bilgi felsefelerinin öznel mi yoksa nesnel mi olduğuna yönelik olarak; “Genel olarak bilgi felsefeniz nedir? Bilginin nesnel mi yoksa öznel mi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 14’te görülmektedir.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Bilgi Felsefelerine Yönelik Görüşleri

|                      | Değişken                | Öznel |      | Nesnel |      | Değişken |      |
|----------------------|-------------------------|-------|------|--------|------|----------|------|
| <b>Cinsiyet</b>      | <b>Kadın</b>            | 11    | % 65 | 6      | % 35 | 0        | %    |
|                      | <b>Erkek</b>            | 1     | % 17 | 4      | % 66 | 1        | % 17 |
| <b>Toplam</b>        |                         | 12    | % 52 | 10     | % 48 | 1        | % 4  |
| <b>Eğitim Durumu</b> | <b>Eğitim Fakültesi</b> | 6     | % 40 | 8      | % 54 | 1        | % 6  |
|                      | <b>Fen Edebiyat</b>     | 8     | %100 | 0      | % 0  | 0        | % 0  |
| <b>Toplam</b>        |                         | 14    | % 56 | 8      | % 40 | 1        | % 4  |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi felsefesinin sorgulandığı soruya alınan cevaplar, öğretmenlerin görüşlerinin yaklaşık yarısının (%52) öznel, diğer yarısının da (%48) nesnel bilgi felsefesine sahip olduklarını göstermektedir. Bu konudaki en anlamlı bulgulardan biri fen-edebiyat mezunu öğretmenlerin tamamının öznel bilgi felsefesine sahip olmalarıdır. Bu bulgu fen-edebiyat mezunu öğretmenlerin pozitivist paradigmaların değişmez yargılarından kurtulup kendi öznel düşünce dünyalarını rahatlıkla kurabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun olası bir nedeni, fen-edebiyat fakültelerinde okutulan felsefi ve edebi derslerin öğretmenleri etkilemiş olması olabilir. Bu konuyla ilgili olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (K1) *“Bilgi öznel dir. İnsanın sahip olduğu akıl bilginin sınırlarını belirler.”* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Öğretmenlerin bu soruya çoğunlukla (%92) “öznel dir” veya “nesnel dir” şeklinde cevap vermeleri ancak devamında sürdürülen konuşmada öznellik ve nesnelliğin örtüştüğü cevaplar vermeleri bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadıkları şeklinde de yorumlanabilir.

#### **4.2. Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Araştırmaya dahil edilen toplam 220 öğrenciye ait demografik özellikler Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

| Demografik Özellikler |                  | N   | %      |
|-----------------------|------------------|-----|--------|
| Cinsiyet              | Kadın            | 122 | 55.4   |
|                       | Erkek            | 98  | 44.6   |
| Branş                 | Fen-matematik    | 96  | 43.6   |
|                       | Matematik-Türkçe | 93  | 42.2   |
|                       | İngilizce        | 31  | 14.1   |
| Aile Ekonomik Düzeyi  | Yüksek           | 4   | 1.8    |
|                       | İyi              | 86  | 39.1   |
|                       | Orta             | 130 | 59.1   |
| Anne Eğitim Düzeyi    | Üniversite       | 6   | 2.7    |
|                       | Lise             | 44  | 20.0   |
|                       | İlkokul          | 170 | 77.3   |
| Baba Eğitim Düzeyi    | Üniversite       | 22  | 10.0   |
|                       | Lise             | 96  | 43.6   |
|                       | İlkokul          | 102 | 46.4   |
| Sınıf                 | 9.sınıf          | 53  | 24.1   |
|                       | 10.sınıf         | 103 | 46.8   |
|                       | 11.sınıf         | 45  | 20.5   |
|                       | 12.sınıf         | 19  | 8.6    |
| Toplam                |                  | 220 | 100.00 |

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların 55.4'ü kadın ve %44.6'sının da erkek olduğu görülmektedir. Bunların %43.6'sı Fen-Matematik ağırlıklı, %42.2'si Matematik-Türkçe, %14.1'i ise İngilizce ağırlıklı bölümlerde eğitim görmektedirler. Katılımcıların aile ekonomik düzeylerine göre dağılımı şu şekildedir: %1.8'i yüksek, %39.1'i iyi, %59.1'i orta seviyededir. Katılımcıların anne eğitim durumu şu şekildedir: %2.7'si üniversite, %20'si lise ve 77.3'ü ilkokul mezunudur. Katılımcıların baba eğitim durumlarına bakıldığında; %10'u üniversite, %43.6'sı lise ve %46.4'ü ilkokul mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımı şu şekildedir: %24.1'i 9. Sınıf, %46.8'i 10. Sınıf, %20.5'i 11. Sınıf, %8.6'sı 12. Sınıf öğrencisidir.

#### **4.2.1. Katılımcı Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçeğin her bir boyutu için vermiş oldukları cevaplara ait bulgular aşağıdaki gibidir.

#### 4.2.2. Öğretim Metodu ve Duyu (ÖMDİ) İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları

**Tablo 16.** Öğretim Metodu ve Duyu İlişkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

| M. No | Madde   | $\bar{X}$ | SS   | N   |
|-------|---|-----------|------|-----|
| 1     | Öğretmenimiz, derste birçok duyumuza hitap edecek şekilde öğretim yapmaktadır       | 3,93      | 1,14 | 220 |
| 2     | Öğretmenimiz, derste çoğunlukla görme duyumuza hitap eder (görsel öğretim yapar)    | 3,55      | 1,15 | 220 |
| 4     | Öğretmenimiz, derste bizim zihinsel (bilgi yönünden) yönden gelişmemize gayret eder | 3,96      | 1,13 | 220 |
| 5     | Öğretmenimiz, derste duygularımızı da (tutum ve eğilimlerimizi) dikkate alır        | 3,84      | 1,21 | 220 |
| 7     | Öğretmenimiz, derste kişisel özelliklerimizi dikkate alarak öğretim yapmaktadır     | 3,20      | 1,39 | 220 |
| 8     | Öğretmenimiz, derste metot/yöntem seçerken fikrimizi almaktadır                     | 3,70      | 1,26 | 220 |
| 9     | Öğretmenimiz, kullandığı metot/yöntemi seçme gerekçelerini bizimle paylaşır         | 3,69      | 1,30 | 220 |
| 10    | Öğretmenimizin derste kullandığı metot/yöntemler bana uygundur                      | 3,78      | 1,24 | 220 |
| 12    | Öğretmenimiz, dil eğitiminde karşılıklı etkileşim yöntemini kullanır                | 4,13      | 1,01 | 220 |
| 15    | Öğretmenimiz, dil eğitiminde bize kendi bilgimizi oluşturma fırsatı tanımaktadır    | 3,94      | 1,14 | 220 |
| 16    | Öğretmenimiz, derste sorularımızı dikkatlice ve sonuna kadar dinler                 | 4,24      | 1,16 | 220 |
| 17    | Öğretmenimiz, derste birden çok yöntem-teknik kullanmaktadır                        | 3,86      | 1,19 | 220 |
| 18    | Öğretmenimiz, derste konuyu anlamamız için çok çaba gösterir                        | 4,06      | 1,17 | 220 |
| 20    | Öğretmenimiz, ders kadar hayatta da başarılı olmamız için çabılıyor                 | 3,63      | 1,39 | 220 |
| 27    | Aldığım dil eğitimi, beni daha çok zihinsel yönden geliştirmeye odaklıdır           | 3,09      | 1,26 | 220 |

Tablo 16'ya göre, araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğretimin metotlarını “sık sık” ( $\bar{X}_{\text{ÖMDİ}}=3,78$ ) duyu ilişkisini göz önüne alarak seçip, uygulamakta olduğu görüşündedirler. Öğrenci görüşlerine dayalı bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin birden çok duyuya hitap edecek şekilde öğretim yaptıklarını, dolayısıyla holistik bir tavır sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu tercihlerinin, İngilizce öğretiminde akademik başarıyı artırması beklenebilir. Çünkü öğretimde çok duyunun dikkate alınmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Bilgin'in (2003) öğrenme stiliyle akademik başarı arasında anlamlı bir fark olduğu ve farklı farklı duyulara hitap edecek şekilde organize edilmiş bir öğretimin daha sağlıklı sonuçlar doğuracağı bulgusuyla örtüşmektedir. Buna göre öğretmen derste mümkün olan en fazla

sayıda öğrencinin dikkatini derse çekmek, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek ve zamanı etkili kullanmak adına öğrencilerin bir değil, birden fazla duyusuna hitap etmesi gerekir. Bu durum yabancı dil derslerinde daha fazla önem arz eder. Kişinin dili edinebilmesi için ve onu kalıcı hale getirebilmesi için sadece duyması yeterli olmayacaktır. Renkli görseller ve video gibi araçlarla görme duyusuna hitap etmek, öğretilmeye çalışılan objenin mümkünse sınıf ortamına getirilmesi ve öğrencilerin onu dokunarak ve görerek tanınması, yabancı dili ana dili İngilizce olan birinden dinlemek ve hatta objenin kokusunu almak bile öğrenmeyi düz anlatım yönteminden çok daha farklı noktalara taşıyacaktır. Öğrenme piramidine göre; okuduklarımızın %10'u, dinlediklerimizin %20 si, görerek öğrendiklerimizin %30'u, dinleyerek ve görerek öğrendiklerimizin %50 si, Duyarak, görerek ve sesli tekrar ederek öğrendiklerimizin %80'ini, yaparak (dokunarak-tutarak), görerek, duyarak ve sesli söyleyerek öğrendiklerimizin %90'ını hatırlarız (Türkoğlu, 2010).

Çoklu öğrenme ortamı, öğrenme stilleri farklı bir sınıf ortamında hemen hemen her öğrencinin yararlanacağı öğrenme ortamının yaratılmasıdır. Bunu öğretmenlerin birçoğu bilinçli bilinçsiz zaten yapmaktadırlar. Çoklu zeka kuramını içselleştirerek, öğrenme ortamlarını daha farklı, bilinçli ve özel hazırlamak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, dersi öğrencinin beş duyusuna yönelik tarzda hazırlayıp sunması, öğretilen bilgi ve becerilerin kalıcı olmasını, unutulmamasını, başka bilgi ve davranışlara yöneltici olmasını sağlamaktadır. Öğrenci hem öğrendiği bilgiyi niçin-neden ve ne işe yarayacağını bilerek öğrenmeli hem de öğrendiği bu bilgiyi temel alarak yeni bilgilere ve davranışlara ulaşmanın yollarını da öğrenmelidir.

Bu konuyla paralel olarak Akpınar (2009), çok duyulu yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında, doğal öğrenme mekanizmasına benzer şekilde, farklı zekâ alanları ve öğrenme stiline sahip bireylere uyarıcı/mesaj iletme iddiasındaki çok duyulu öğretim stratejileri, önemli katkılar getirebilir. Çok duyulu stratejilerin avantajı, farklı öğrenme gereksinimlerinin daha fazla karşılama ile sınırlı olmadığını, bu stratejiye göre düzenlenen ortamların, zengin öğretimsel yaşantılar sunarak öğrenenlerin bütün yönlerden gelişimine de önemli katkı sağlayabileceğini, çok kanallı bu stratejinin, beyin bütün kısımlarını uyaracağından, beyinle örtüşen bir yaklaşım olarak değerlendirilebileceğinden bahseder.

Tablo 16’da yer alan öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır (MWU=4977,000; p=0,033). Non-parametrik olan bu maddeler için yapılan analiz sonucunda, kadın öğrenciler (MR<sub>1</sub>=118,70), erkeklerden (MR<sub>2</sub>=100,29) daha fazla olarak, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde, metot ve duyu ilişkisini daha fazla dikkate aldığı görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Kadın öğrencilerin bu konudaki iyimserlikleri, öğretmenlerine karşı daha duygusal bağ içinde olması ile ilişkili olabilir.

Öğrenci görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık vardır (KWH=20,089; p=0,000). Non-parametrik olan bu maddeler için yapılan MWU Testi bu farkın 1. Grup ile 4. Gruplar (MWU=570,000; p=0.000) ve 3. Grup ile 4. Gruplar (MWU=447,500; p=0,0000) arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, dil branşındaki öğrenciler (MR<sub>4</sub>=64,61), fen branşındaki öğrencilere göre (MR<sub>1</sub>=42,51) yabancı dil öğretiminde, metot ve duyu ilişkisinin daha fazla kurulduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde dil branşındaki öğrenciler (MR<sub>4</sub>=65,56), edebiyat branşındaki öğrencilere göre (MR<sub>3</sub>=39,49) yabancı dil öğretiminde, metot ve duyu ilişkisinde daha fazla kurulduğunu düşünmektedirler. Bunun olası bir nedeni, dil branşındaki öğrencilerin İngilizce öğretimde metot konusuna daha aşina olması olabilir.

Öğrenci görüşleri arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık vardır (F<sub>3-216</sub>=4,417; p=0,005). Parametrik olan bu maddeler için yapılan Scheffe testi bu farkın 10. Sınıflar ile 12. sınıflar ve 11. Sınıflar ile 12. Sınıflar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, 12. Sınıf öğrencileri ( $\bar{x}_4=64,47$ ), 10. Sınıf öğrencilerine göre ( $x_2=56,05$ ) yabancı dil öğretiminde, metot ve duyu ilişkisinin daha fazla kurulduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde 12. Sınıf öğrencileri ( $\bar{x}_4=64,47$ ), 11. Sınıf öğrencilerine göre ( $\bar{x}_3=53,26$ ) yabancı dil öğretiminde, metot ve duyu ilişkisinin daha fazla kurulduğunu düşünmektedirler. Bunun olası bir nedeni, 12. Sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. Sınıflara göre, konuyu daha iyi bilmeleri ve öğretmenlerini daha iyi tanımaları olabilir.

OMDİ boyutunda yer alan maddelere yönelik öğrenci görüşleri arasında ekonomik durum, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyideğişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### 4.2.3. Öğretimde Duyuşsal Boyutun (ÖDB) Öğrenmeye Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları

**Tablo 17.** Öğretimde Duyuşsal Boyuta Yönelik Öğrenci Görüşleri

| M. No | Madde  | $\bar{X}$ | SS   | N   |
|-------|--|-----------|------|-----|
| 31    | Duygusal sorunlarım, dil eğitiminde öğrenmemi <u>olumsuz</u> etkiler | 2,82      | 1,48 | 220 |
| 32    | Ruhsal sorunlarım, dil eğitiminde öğrenmemi <u>olumsuz</u> etkiler   | 2,67      | 1,38 | 220 |
| 33    | Bedensel sorunlarım, dil eğitiminde öğrenmemi <u>olumsuz</u> etkiler | 2,69      | 1,46 | 220 |

Tablo 17’ya göre, araştırmaya katılan öğrenciler, duygusal, ruhsal ve bedensel sorunlarının dil eğitiminde öğrenmelerini olumsuz etkileyip etkilemediğini sorgulayan maddelere “bazen” ( $\bar{X}_{\text{ÖDB}}=2,73$ ) cevabını vermişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin yaşamış oldukları ruhsal, duygusal ve bedensel sorunların dili öğrenmede çok önemli bir engel olarak görmedikleri yorumlanabilir. Ancak Bloom ve birçok eğitimci tarafından ortaya konulan öğrenme ile duyuşsal özellikler arasındaki pozitif ilişki dikkate alındığında (Sönmez, 2008), öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini bazen dikkate alması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu düşüncesi şu nedene bağlı olabilir: Duygusal ve ruhsal anlamda çalkantılı olan ergenlik döneminden geçen bu bireylerin, bu sorunlarını gün yüzüne çıkartmak istememeleri ve ruhsal, duygusal ve bedensel anlamda güçlü olduklarını yetişkinlere kanıtlanma çabası içinde olabilmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, Keleş’in (2006) beyin ve öğrenme ile ilgili yapmış olduğu çalışmayla örtüşmektedir. Keleş’e göre, Nörobilim alanında yapılan çalışmalar, öğrenmeyi etkileyen temel etmenler hakkında eğitimcilere ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen temel etmenler; bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, isteklendirme (motivasyon), beslenme ve su ve uyku olarak sıralanabilir. Nörobilimsel alanda yapılan araştırmalar öğrenme ve bellekte duyguların etkisini ortaya koyan bulgular açığa çıkarmıştır. Goleman ve LeDoux, yaşanan her bir olayda beynin kendiliğinden duygularla düşünceleri birbirine bağladığını savunmaktadır. Bununla birlikte, herhangi bir aktivite ya da olayın bir duygu ile bağdaştırılması ile beyinde o aktivite ya da olaya ilişkin hatırlamayı artıran kimyasalların salgılandığı da ileri sürülmektedir (McFadden, 2001). Bir öğrenme ortamında kişinin olumlu ya da olumsuz duygulara sahip olması

beyinde buna bağlı olarak farklı değişikliklerin meydana gelmesine ve vücutta farklı kimyasalların salgılanmasına neden olmaktadır. Örneğin, memnuniyet verici öğrenme koşulları beyinde endorfin salgılanmasına neden olmaktadır. Doğal bir uyuşturucu olan endorfin vücutta doğal bir rahatlık oluşmasına ve öğrenmenin eğlenceli bir deneyime dönüşmesine yol açmakta, bu da nöronlar arasında daha fazla bağ kurulmasına neden olmaktadır (Wortrock, 2002; Özden, 2003; Wolfe, 2004). Üst düzeyde stres içeren öğrenme koşullarında ise buna bağlı olarak korku ortaya çıkmaktadır ve böyle bir baskı altında öğrenmenin sağlıklı yürüyebileceği söylenemez. Günlük hayatta verdiğimiz tüm kararlar duygularımızın etkisi altında verilmektedir. Bu duygulardan aşırı olanların düşünmeyi olumsuz, orta düzeyde olanların ise düşünme ve anlamayı olumlu etkilediği görülmektedir. Duygularımız, amaç, fikir, eğilim ve beklentilerimizi yansıtmaları nedeniyle öğrenme içinde özel bir yere sahiptir (Weiss, 2000).

Yapılan bağımsız gruplar “t” testine göre, öğrencilerin tablo 17’da yer alan görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $t_{218}=-0,716$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuç, kız ve erkek öğrenciler arasında var olduğu düşünölen duygusal farklılığın olmadığını, her iki grup öğrencinin eşit oranda duygusal, ruhsal ve bedensel olgunluğa eriştiği şeklinde yorumlanabilir. Son yıllarda toplumun kadına vermiş olduğu rol değişmektedir. Daha öncelerde kadının ev hanımı olması ve çocukların yetişmesinde asıl rolü üstlenmesi şeklindeki düşünce, yaşam şartlarının zorlaşması ile kadını da çalışmaya itmiştir. Bu durum kadınları da erkekler kadar duygusal, ruhsal ve bedensel sorunlarını ikinci plana atıp, onları da geçim derdine düşürmüştür. Bu değişimin sosyal medya, televizyon ve yakın çevrede öğrenciler için gözlemlenebilir hale gelmesi ile de kadınların daha duygusal varlıklar olduğu yönündeki genel algının kaybolmasına yol açmaktadır.

Tablo 17 te yer alan öğrenci görüşleri arasında branşa göre farklılık olup olmadığını anlamak için “Anova” testi yapılmış ve öğrenci görüşlerinin branş değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir ( $F_{3-216}=0,182$ ;  $p>0,05$ ). Bu bulgu, Tablo 16 te yer alan öğrenci görüşlerinin branştan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersinde kullanılan metot-duyu organı görüşleri arasında aile ekonomik durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Anova ( $F_{2-217}=0,095$ ;  $p>0,05$ ) testi yapılmıştır. Buna göre ilgili konuya yönelik öğrenci görüşleri arasında aile ekonomik durum değişkenine



yönelik farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin her ne kadar ekonomik durumlarına göre farklı cevaplar vermiş olsalar da, öğretimde duyuşsal özelliklere ilişkin olarak benzer görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Anne eğitim durumu değişkeninin, öğrencilerin metot-duyu ilişkisine yönelik görüşlerine etkisini analiz etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır ( $F_{2-217}=1,497$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre anne eğitim durumunun, metot- duyu ilişkisinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Benzer şekilde, baba eğitim durumu değişkeninin metot-duyu ilişkisi üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını anlamak için Anova testi yapılmıştır ( $F_{2-217}=0,280$ ;  $p>0,05$ ). Bu bulgular, anne ve baba eğitim durumunun, method-duyu ilişkisine yönelik öğrenci görüşleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan lise 9,10,11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin, sınıf değişkenine göre metot-duyu ilişkisine yaklaşımlarını ortaya koymak amacıyla Anova testi yapılmış ( $F_{3-216}=0,596$ ;  $p>0,05$ ) ve metot-duyu ilişkisine yönelik öğrenci görüşleri arasında, sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir.

#### 4.2.4. İngilizce Öğretiminde Ders Kitaplarına (İODK) Yönelik Bulgular ve Yorumları

**Tablo 18.** İngilizce Öğretiminde Ders Kitaplarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

| M.<br>No | Madde  | $\bar{X}$ | SS   | N   |
|----------|--|-----------|------|-----|
| 35       | İngilizce ders kitapları seviyemize uygundur   | 3,88      | 1,23 | 220 |
| 36       | İngilizce ders kitaplarının fiziki özelliklerini (boyut, kağıt kalitesi) beğeniyorum | 3,43      | 1,40 | 220 |
| 37       | İngilizce ders kitapları sadece bilgi kazandırmaya yöneliktir                        | 3,40      | 1,28 | 220 |

Tablo 18'e göre, araştırmaya katılan öğrenciler, ders kitaplarının, öğrenme-öğretme sürecinde beklentileri karşılayıp karşılaması ile ilgili sorulara "sık sık" ( $\bar{X}$  ÖMDI=3,57) karşıladığı görüşündedirler. Bu bulgu, MEB tarafından dağıtılan kitaplarının, her yıl gözden geçirilerek daha iyi bir noktaya taşınmış olmaları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu konuda öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğu hatırlandığında, ders kitaplarına yönelik öğretmenler ile öğrenci görüşlerinin paralel olmadığı söylenebilir. Ders kitaplarına yönelik öğretmen ile öğrenci görüşleri arasındaki farklılığın bir sebebi, öğrencilerin ders kitaplarını teknik anlamda değil de sadece

fiziksel ve görsel açıdan değerlendirmeleri olabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Köseoğlu ve ark.'nın (2003-s. 133) “Öğretim doğrudan ne ders kitapları ne de başka bir kaynaktan yer alır. Bu kaynaklar sadece araçlardır” şeklindeki gördükleri yapılandırmacı öğrenme ortamında ders kitaplarının ne konumda nitelendirildiğine güzel bir örnektir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel prensiplerinden biri de ders kitaplarının ve öğretmenlerin, öğrencilerine bilgiyi doğrudan veren değil, onların kendi bilgisini kendisinin yapılandığı bir ortam içinde kılavuzluk etmesidir (Driver ve Bell, 1986; Widodo, Duit ve Müller, 2002; Küçüközer, 2004).

Tablo 18’de yer alan İngilizce öğretiminde ders kitaplarına yönelik öğrenci görüşlerinde, cinsiyet değişkenine göre fark yoktur ( $t_{218}=1.108$ ;  $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan hem kadın öğrenciler, hem de erkek öğrenciler ders kitapları için çoğunlukla pozitif düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre ders kitaplarına yönelik farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır ( $F_{3-216}=0,444$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre öğrenci görüşleri arasında, ders kitabına ilişkin olarak okudukları branşa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, görsel açıdan zengin, her üniteye dinleme ve konuşma aktiviteleri içermesi beklenen İngilizce ders kitaplarının bu kriterleri sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Aile ekonomik durum değişkenine göre ders kitaplarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla Anova testi uygulanmıştır ( $F_{2-217}=0,380$ ;  $p>0,05$ ). Test sonucunda aile ekonomik durumunun ders kitaplarına yönelik öğrenci görüşlerinde anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırmada öğrenci görüşlerine yönelik kullanılan ölçek değişkenlerinden olan anne eğitim durumunun ders kitaplarına yönelik görüşlerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Anova testi yapılmıştır ( $F_{2-217}=0,137$ ;  $p>0,05$ ). Benzer şekilde ders kitaplarına yönelik öğrenci görüşlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Anova testi yapılmıştır ( $F_{2-217}=0,554$ ;  $p>0,05$ ). Test sonuçları, anne ve baba eğitim durumunun, ders kitaplarına yönelik öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

9,10,11 ve 12. Sınıf öğrencilerine yönelik yürütülen araştırmada, sınıflara göre öğrencilerin ders kitaplarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla Anova ( $F_{3-216}=1,209$ ;  $p>0,05$ ) testi yapılmıştır. Test sonucu, sınıf bazında öğrencilerin ders kitaplarına yönelik görüşlerinde farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin tüm sınıflar itibarıyla ders kitaplarına yönelik benzer görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

##### 5.1.1. Araştırmanın Genel Amacına Yönelik Sonuçlar

Uygulamalı bir disiplin olan eğitimbilim, başta felsefe, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi disiplinlerin birikim ve bulgularından yararlanır. Bu bağlamda sözü geçen bu disiplinlerdeki gelişmelere, yeni anlayış ve kavramlara duyarlıdır. Eğitimbilim ilişkili disiplinlerdeki bu kavramları alıp, kendi bünyesine katarak eğitim terimlerine dönüştürerek kullanır. İşte bu kavramlardan birisi de öğretimde holistik (bütünsellik) fikirdir. Önceleri felsefi kulvarda gelişen bu kavram, son yıllarda eğitimbilim alanında da kendisine yer bulmaya başlamıştır. Eğitimde birçok boyuta birlikte yer vermeyi öngören; öğretimde makul bir orta yol olarak özetlenebilecek olan holistik yaklaşımda, eğitimbilimin teorik ve özellikle de uygulamada karşılaştığı sınırlılıkları aşma çabası ve daha iyiye ulaşma arzusu önemli rol oynamıştır. Gerçekten de bugüne değin birçok fikir, felsefe, kuram, yaklaşım, modele dayalı olarak birçok eğitim teorisi ve uygulaması deneyen eğitimbilim, etki ve verimlilik bakımından arzu ettiği noktada olmaktan çok uzaktır. Dolayısıyla daha iyi olma yolunda eğitimbilim, yeni fikir ve kavramlara her zaman açık ve hatta muhtaçtır. Bu bağlamda holistik fikir, eğitimbilim disiplinine ve onun bireyi şekillendirme aracı olan eğitim programlarına alternatif açılımlar sağlamada vizyon verebilir. Çünkü genelde eğitimbilim ve özelde eğitim programlarının varmaya çalıştıkları noktaya ulaşmasını engelleyen önemli etmenlerden birisi de, insanı ele alış tarzındaki “tek boyutluluk” tur. Eğitimbilim ve eğitim programlarının uygulamada etkili ve verimli olmasını sınırlayan bu tek boyutluluğun aşılmasında, holistik fikir önemli fırsatlar sunabilir. Kaldı ki son zamanlarda, adı holistik fikir olmasa da, eğitim sürecinde “çoklu” ve “bütünsel” uygulamalara sıklıkla rastlamak mümkündür. Çoklu Zeka Kuramı, öğretimde çoklu metotlar, çok duyulu öğretim bunlara örnek gösterilebilir. Eğitimde holistik yaklaşımı gerekeli kılan diğer bir neden de, tüm

dünyada eğitimdeki sıkıntıları çözmek, hem ahlaki değerlere, duygulara ve inanca sahip hem de ilerleme ve büyümenin gereği olan pozitif bilime duyarlı ve onu önemseyen bireyler yetiştirmek şeklindeki hedefdir.

Genel amacı, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde holistik eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi olan bu araştırma için, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ve Malatya illerinde görev yapan 23 öğretmen ile görüşme yoluyla, Elazığ ilmerkezinde bulunan farklı liselerde öğrenim gören 220 öğrenciden ölçek vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Bu verilere dayalı olarak, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde fikir olarak holistik yaklaşım önemli oranda kabul görse de, uygulamada zaman ve mekan sınırlılıkları, öğretmenlerin bu konuya gerekli özeni göstermemeleri veya haberdar olmamaları, öğrencilerin yabancı dile olan ilgi eksikliği gibi nedenlerle bütünsellik fikri yabancı dil derslerinde hayata geçirilememektedir. Bu genel değerlendirmeden sonra, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması neticesinde araştırmanın alt amaçlarına yönelik ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

### **5.1.2. Katılımcı Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan Lise İngilizce öğretmenlerinin %95’inin, öğretim sürecinde öğrencilerinin sadece zihinsel yönlerini değil, duygusal yönlerini de dikkate aldıkları belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan Lise İngilizce öğretmenlerinin, öğretimde hem zihinsel ve hem de duysal süreçlere birlikte yer veren holistik fikri benimsedikleri sonucu çıkarılabilir. Araştırmada, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde holistik fikri büyük oranda benimsemelerinin son yıllarda eğitim bilim sahasında sıklıkla dile getirilen çağdaş öğretim ilkelerine dayalı olabileceği değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca, İngilizce öğretmenlerinden fen-edebiyat mezunu olanların, öğretimde holistik fikre daha yakın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin benimsedikleri holistik fikri uygulamada ne ölçüde yaşama geçirdikleri tartışma konusudur.

Araştırmada, katılımcı lise öğretmenlerinin, holistik fikrin uygulamadaki önemli göstergelerinden birisi olan, öğretim sürecinde uyguladıkları metotlarda bireysel farklılıkları dikkate almadıkları (%78) belirlenmiştir. Buradan, öğretmenlerin teorik olarak benimsemiş oldukları holistik fikri, öğretim sürecinde uygulayamadıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim İngilizce öğretiminde holistik fikri %95 oranında benimseyen öğretmenlerin, holistik fikrin önemli ilkelerinden olan, öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını %78 oranında dikkate almamaları dikkat çekicidir. Araştırmada bu duruma yönelik şu sonuç çıkarılmıştır: Katılımcı lise İngilizce öğretmenleri, öğretimde holistik fikri çok büyük oranda benimsedikleri halde, bu fikri çeşitli kısıtlamalardan dolayı uygulamaya geçirememektedirler. Öğretmenler açısından bu önemli bir çelişkidir. Bu noktada iki olası sonuçtan söz edilebilir: Birincisi, araştırmaya katılan ve holistik fikri büyük oranda benimseyen öğretmenler, bu fikrin uygulamada ne anlama geldiğini bilmemektedirler. İkincisi ise, bu öğretmenlerin benimsemiş oldukları holistik fikri, çeşitli kısıtlamalardan dolayı uygulamada yaşama geçirememeleridir.

Öğretim sürecinde verilen eğitimin tüm öğrencilere hitap etmesi, holistik bakış açısının gereğidir. Araştırmada buna ilişkin olarak öğretmenlerin önerilerinin üç noktada toplandığı sonucuna ulaşılmıştır: Birincisi bireysel farklılıkları dikkate alan metotların kullanımı. İkincisi öğretim için fiziksel ortamın iyileştirilmesi ve üçüncüsü ise öğrencilerin hazırbulunluşluk düzeyinin dikkate alınmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, bu üç şart yerine getirildiğinde, öğretim tüm öğrencileri kapsayacak şekilde genişler. Buradan, araştırmaya katılan öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde holistik anlayışı, öğretimin kapsayıcılığı açısından sözü geçen üç temele dayalı olarak düşündükleri sonucu çıkarılabilir.

İngilizce öğretiminde eğitim ve öğretim birbirini tamamlayan iki süreçtir. Bunlardan eğitim süreci daha kapsamlı olup, öğretim süreci ise zaman, mekan ve plan bakımından daha sınırlı bir süreci ifade eder. Holistik bakış açısına göre, öğretimde sözü geçen her iki sürecin birlikte işletilmesi önemlidir. Bununla ilişkili olarak öğretmenlere sorulan, “Okuldaki görevinizin eğitim mi yoksa öğretim ağırlıklı mı olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin %61’i eğitim, %22’si öğretim ve %17’si de “her ikisi” şeklinde cevap vermişlerdir. Okuldaki görevini öncelikli olarak “eğitim” olarak görme konusunda kadın öğretmenler, erkeklerden daha yüksek oranda; fen-edebiyat mezunu öğretmenler de eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek oranda benimsemişlerdir. Buradan, katılımcı öğretmenlerin İngilizce öğretiminde eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili holistik yaklaşımı tam olarak

bilmedikleri sonucu çıkarılabilir. Bu ise, öğretmenlerin birbirine çok benzeyen bu iki kavramı tam olarak ayırtıramamalarına bağlı olabileceği değerlendirilmiştir.

Holistik eğitimin genel amacı, öğretim sürecinde öğrencilerin bütünsel (zihinsel, duygusal, bedensel ve ruhsal) gelişimini sağlamaktır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin beyan ettiği eğitim-öğretimin amacı şu şekilde sıralanmaktadır: %43 mental (zihinsel), %40 ruhsal, %17 duygusal. Öğretmenlerin eğitim-öğretimde bedensel gelişimi amaçlamamaları, İngilizce eğitimini zihinsel ve duyuşsal ağırlıklı bir eğitim olarak görmelerine bağlanabilir. Buna dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim-öğretimin amacı bakımından tam olmasa da holistik bir tavra sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç da, eğitim-öğretimin amacının zihinsel ve ruhsal olduğu görüşünü kadın öğretmenler daha fazla seslendirirken; bu amacın duygusal olduğu görüşü erkek öğretmenlerde daha baskın olmasıdır. Aynı konuda, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi mezunlarına göre eğitim-öğretimin amacının ruhsal ve duygusal olduğu görüşünü daha fazla benimsemişlerdir. Ancak eğitim-öğretimin amacının zihinsel olduğu görüşünü eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla benimsemişlerdir. Buradan hareketle, fen-edebiyat fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunlarına göre holistik eğitime daha yakın oldukları sonucu çıkarılabilir.

Holistik eğitim, tek başına öğretmenlerin bu fikri benimseyip buna uygun metotlar uygulamasıyla hayata geçirilemez. Burada kritik unsur öğretim programlarıdır. Dolayısıyla holistik eğitim her şeyden önce holistik bir öğretim programını gerektirir. Buna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuttukları öğretim programını bu perspektiften değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcı öğretmenler, halen okuttukları MEB'in geliştirmiş olduğu öğretim programlarının, %83 oranında öğrencilerin zihinsel gelişimine odaklı olduğu görüşündedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17'si bu programların öğrencileri bütün yönlerden geliştirmeye odaklı olduğu görüşündedir. Öğretmenlere göre, mevcut olan MEB lise İngilizce dersi öğretim programları öğrencilerin duygusal, sosyal ve psiko-motor açıdan geliştirmeye odaklı değildir. Lise İngilizce dersi öğretim programlarının büyük oranda zihinsel gelişime odaklı olduğu görüşünü, kadın öğretmenler, erkeklere göre daha fazla serdetmişlerdir. Buradan hareketle Türkiye'de MEB'in hazırlamış olduğu ve halen okutulmakta olan lise

İngilizce dersi öğretim programlarının, büyük oranda zihinsel gelişim odaklı olup; holistik özelliklere sahip olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu sonuca göre, mevcut programların öğrencilerin bütünsel gelişimi bakımından eksik olduğu değerlendirilebilir. Çünkü dil eğitimi önemli oranda duygusal boyut barındırmaktadır.

Holistik eğitim, adından da anlaşılacağı gibi eğitim sürecinin tüm unsurlarının bütünsel özellikte olmasını gerektirir. Türkiye’de eğitim sürecinin ve özellikle İngilizce eğitim sürecinin önemli bir unsuru da ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğretim sürecinin asli unsurları olmasa da önemli yardımcı unsurlarıdır. Nitekim Türkiye’de özellikle İngilizce öğretim sürecinde, öğretmenlerin ilgili öğretim programı kadar ders kitaplarına da bağlı olarak ders işledikleri bilinmektedir. Bundan dolayı, öğrenciyi bütün yönlerden geliştirmeyi amaçlayan holistik bir öğretim sürecinde ders kitaplarının da holistik özelliklere sahip olması önemlidir. Araştırmada buna ilişkin olarak sorulan “Okutulan ders kitapları öğrenciyi tüm yönleriyle geliştirebilecek nitelikte midir?” sorusuna, İngilizce öğretmenlerinin %87’si “hayır” diye cevap vermiştir. Buna göre, Türkiye’de MEB tarafından temin edilip liselerde okutulan İngilizce ders kitaplarının holistik özelliklere sahip olmadığı sonucuna varılabilir. Benzer şekilde öğretmenlerin, öğretim programlarını da holistik özelliklere sahip görmediği hatırlandığında şu sonuç çıkarılabilir: Türkiye’de lise İngilizce öğretimi öğretim programları ve ders kitapları itibarıyla zihinsel gelişime odaklı olup; öğrencileri bütünsel olarak geliştirme özelliğinde sahip değildir. Oysaki dil öğretiminde, zihinsel olduğu kadar kültürel unsurlar ve duygusal öğeler de mevcut olup, etkili bir dil öğretiminin bütün bu unsurları kapsamaması gerekir. Türkiye’de İngilizce öğretiminde sıklıkla rastlanan “öğretmenlerin, MEB’in önerdiği ders kitapları dışında ders kitapları önermesi” uygulamasının belki de bir nedeni budur. Bu itibarla, İngilizce ders kitaplarının hazırlanması ve seçiminde öğretmenlerin de görüşlerinin alınmasında yarar vardır.

Daha önce söz edildiği gibi, eğitim sürecinde öğrencileri bütün yönlerden geliştirmek demek olan holistik eğitimin okul dışına taşan unsurların da vardır. Bunlar arasında ebeveyleerin beklentileri kritik öneme sahiptir. Çünkü özellikle Türkiye’de okuldaki eğitim sürecinin ilerleyişinde MEB ve öğretmenler kadar ebeveynlerin beklentileri de belirleyici etkiye sahiptir. Dolayısıyla okulda öğretmenlerin holistik bir eğitim sürecini yaşama geçirmelerinde, ebeveynlerin beklentileri çok önemlidir. Türkiye’de okula yönelik beklentiler konusunda ebeveyleer kabaca iki kategoriye

ayrılabilir. Bunlardan birincisi okulun öğrenciyi sözel açıdan geliştirmesi, diğeri ise sayısal açıdan geliştirmesidir. Buna ilişkin olarak araştırmada sorulan “Sizce veliler tarafından sayısal mı yoksa sözel dersler mi daha önemli gözükmektedir?” sorusuna, katılımcı öğretmenlerin tamamı “sayısal” şeklinde cevap vermiştir. Bu durum büyük oranda, Türkiye’de üniversiteye giriş sisteminin sayısal gelişime odaklı olmasına bağlıdır. Çünkü toplum tarafından önemsenen ve ekonomik getirisi büyük olan birçok meslek sayısal gelişme ile elde edilmektedir. Bunun karşısında Türkiye’deki eğitim sürecinde öğrencileri sözel veya sosyal bakımdan geliştirmenin güçlüğü kolayca anlaşılabilir. Dolayısıyla bunun, bireylerin bütünsel gelişimi bakımından çok doğru bir beklenti olmadığı söylenebilir. Bu bakımdan ebevenylerin holistik fikir bakımından bilgilendirilmesinde fayda vardır.

Genel eğitimde olduğu gibi İngilizce öğretim sürecinde de öğrencilere ulaşma yolu öğretmenin kullandığı metotlardır. Öğretim metotları, sınıf ortamındaki mesajların öğrenenlere ulaştırıldığı yollardır. Sınıf ortamında bulunan öğrencilerin bireysel farklılıkları sözü geçen öğretim metotlarının çoklu olmasını gerektirir. Bu durum öğrencileri bütünsel yönlerden geliştirmeye odaklı holistik eğitim için de önemlidir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, öğretim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri öğretim metotları şu şekilde sıralanmıştır: Communicative Approach (n=7), Role Play (n=7), Direct Method (n=6), Drama (n=5), Eclectic Method (n=4), Flash cards (n=2) ve Grammer Translation (n=1). Buna göre, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, bireysel farklılıklara duyarlı, öğrenci katılımını sağlayıcı çağdaş öğretim metotları kullandıkları sonucuna varılabilir. Ancak sözü geçen bu metotların, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve ruhsal olmak üzere bütünsel gelişimi açısından sağladıkları avantaj ve dezavantajlar konusu tartışılmalıdır. Bu tartışmalar İngilizce öğretiminde bireyin bütünsel gelişimi ve dolayısıyla etkili bir yabancı dil eğitimine sağlayacağı katkılar önemlidir.

Holistik eğitim ve holistik İngilizce eğitimi konusunda en kritik değişkenlerden birisi kuşkusuz, bu dersi okutan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve görüşleridir. Çünkü eğitim sisteminin en kritik değişkeni öğretmendir. Sınıfta öğretim programını uygulayan öğretmenin, ders kitabı ve diğer tüm enstrümanları işe koşması ile sahip olduğu epistemolojik inanç ve görüş arasında sıkı bir ilişki vardır. Nitekim öğretmen inançlarının öğretim sürecinde yöntem-teknik seçimi de dahil birçok tercihi etkilediği



bilinmektedir. Bununla ilişkili olarak araştırmada öğretmenlere şu soru sorulmuştur: “Genel olarak bilgi felsefeniz nedir? Bilginin nesnel mi yoksa öznel mi olduğunu düşünüyorsunuz?”. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu soruya cevabı %52 öznel ve %48 nesnel şeklindedir. Holistik bakış açısına göre, öğretim sürecinde öğretim programı vasıtasıyla sınıfta işlenen konuları oluşturan bilgiler hem öznel ve hem de nesnel olabilir. Diğer bir deyişle holistik bir öğretim programının içeriği hem öznel ve hem de nesnel bilgilerden oluşturulmalıdır. Buna uygun olarak da, bu programı sınıfta işletecek öğretmenin bilginin hem öznel ve hem de nesnel boyutları olabileceği inancına sahip olması beklenir. Bu bağlamda araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin bilginin öznelliği ve nesnelliği konusunda kabaca ikiye ayrılmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%52) bilginin öznel olduğuna dair görüşlere sahip olması ise, son yıllarda Türkiye’de sıklıkla dile getirelen yapılandımacı yaklaşımın öğretmenlere yansımaları olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin epistemolojik görüşleri konusunda ulaşılan dikkat çekici bir sonuç da, kadın öğretmenlerin (%65), erkeklerden (%17) daha fazla olarak bilginin öznel olduğu konusundaki görüşleridir. Buna göre, lisede görev yapan araştırmaya katılan erkek İngilizce öğretmenlerinin, kadın öğretmenlere göre, epistemolojik olarak daha geleneksel bir çizgide durdukları sonucu çıkarılabilir. Aynı konuda fen-edebiyat mezunu İngilizce öğretmenlerinin (%100), eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine göre (%40), daha fazla olarak bilginin öznel olduğunu düşünmesi de dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırmaya katılan fen-edebiyat mezunu İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik olarak öznel bilgi inancına daha yakın olmalarının muhtemel bir nedeni, bu öğretmenlerin öğrenimleri sırasında aldığı felsefe ve edebiyat dersleri olabilir.

### **5.1.3. Katılımcı Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Yabancı dil eğitiminde holistik yaklaşıma ilişkin öğrenci görüşleri, üç alt boyuttan oluşan YDHY ölçeği ile elde edilmiş ve gerekli analizlerden sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan ÖMDİ’ye ilişkin olarak, öğrenciler, öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğretimin metotlarını “sık sık”

duyu ilişkisini göz önüne alarak seçip, uygulamakta olduğu görüşündedirler. Öğretim sürecinde, öğrencilerin birçok duyusunu sık sık dikkate alan öğretmenlerin bu tercihi holistik eğitime paralel bir seçimdir. Çünkü öğretim sürecinde öğrencinin birçok duyusunu dikkate almanın bir anlamı da, onları bütünsel olarak geliştirmektir. Öğretmenlerin İngilizce öğretim sürecinde öğretim metodu-duyu organları ilişkisini dikkate almaları, mevcut yapılandırmacı İngilizce öğretim programlarının doğasına da uygun olup, öğretimde çoklu mesajı ön plana çıkararak birçok çağdaş eğitim ve öğrenme yaklaşımına da paraleldir. Bu noktada sorun, sadece öğrencilerin birçok duyusuna hitap edecek öğretim metodu seçip uygulamakla holistik eğitimin yaşama geçirilemeyeceğinin bilinmesidir. Holistik eğitim için, öğretim programının da holistik bir yaklaşımla hazırlanmış olması gerekir ve bu programı uygulayacak öğretmenin de holistik fikri benimsemiş olması beklenir.

Araştırmada, kadın öğrencilerin, erkeklerden; İngilizce branşındaki öğrencilerin diğer branştakilere göre ve üst sınıftaki öğrencilerin ise alt sınıftakilere göre daha fazla olarak, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde, metot ve duyu ilişkisinin daha fazla dikkate aldığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Buna dayalı olarak araştırmaya katılan lise öğrencilerinden kadın olanların, erkeklere göre; İngilizce branşındakilerin diğer branştaki öğrencilere göre ve üst sınıftaki öğrencilerin ise alt sınıftakilere göre, öğretimde metot ve duyu ilişkisi konusundaki farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yabancı dil eğitiminde holistik yaklaşıma ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan YDHY ölçeğinin ikinci alt boyutu Öğretimde Duyuşsal Boyut (ÖDB) olup, holistik eğitimin önemli göstergeleri arasındadır. Holistik eğitimin birçok anlamından birisi de, öğretim sürecinde zihinsel ve duyuşsal gelişime birlikte yer veren bir bütünsel anlayışı benimsemesidir. Öğretim sürecinde öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal gelişimi özellikle İngilizce öğretiminde önem arz etmektedir. Çünkü yabancı dil eğitimi zihinsel olduğu kadar kültürel boyutları da olan bir eğitim olduğu için, öğrencilerin bu kültüre ilişkin duyuşsal algıları öğrenmeyi ciddi şekilde etkilemektedir. Araştırmada buna ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ÖDB üç maddeyi kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler bir bütün olarak ÖDB boyutuna “bazen” cevabı vermişlerdir. Bunun anlamı, öğrencilerin, öğretim sürecinde duyuşsal özelliklerinin dil öğrenmeye etkisini “bazen” olarak algılamalarıdır. Araştırmada buna dayalı olarak şu

sonuca varılmıştır: Araştırmaya katılan lise öğrencileri, yaşamış oldukları ruhsal, duygusal ve bedensel sorunların yabancı dil öğrenmede “bazen” engel olabileceği görüşündedirler. Oysaki literatürde öğrenme ve özellikle de yabancı dil öğrenmede duyuşsal özelliklerin etkisini vurgulayan birçok bilgi yer almaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede duyuşsal özelliklerin çok farkında olmaması, ilgili literatürü bilmemelerine ve eğitimde zihinsel ve duyuşsal gelişimin birlikteliğine dair holistik yaklaşıma vakıf olmamalarına bağlı olabilir. Türkiye’de önemli oranda ünivesiteye girişe odalı ve çok yoğun akademik derslerle yüklü öğretim programları olan lise eğitimi dikkate alındığında, öğrencilerin duyuşsal gelişim ve holistik fikir gibi daha çok pedagojik ve felsefi kavramları bilmememleri şaşırtıcı değildir. Ancak bu durum, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimi için sözü geçen bu kavramların önemine gölge düşürmemektedir.

Araştırmada YDHY ölçeğinin ikinci alt boyutu olan ÖDB’na ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet, branş, sınıf ve aile ekonomik durumu ile anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil eğitiminde holistik yaklaşıma ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan YDHY ölçeğinin üçüncü alt boyutu İngilizce Öğretiminde Ders Kitapları (İÖDK) dır. Konuyla ilgili üç maddeden oluşan bu boyut ile araştırmaya katılan öğrencilerin, holistik eğitimin tamamlayıcı bir ögesi olan ders kitabına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Nitekim holistik dil eğitimi, buna uygun hazırlanmış bir öğretim programı yanında, bu programa destek verecek holistik fikre uygun ders kitabını gerektirir. Araştırmaya katılan öğrenciler, ilgili ders kitaplarının, öğrenme-öğretme sürecinde beklentileri “sık sık” düzeyinde karşıladığı görüşündedirler. Ancak sözü geçem boyutta yer alan “İngilizce ders kitapları sadece bilgi kazandırmaya yöneliktir” maddesini, katılımcı öğrencilerin “bazen” düzeyinde benimseleri, bu kitapların öğrencilerin duyuşsal gelişimini ihmal ettiği ve dolayısıyla holistik eğitime tam olarak destek sağlamadığı kuşkusunu uyandırmaktadır. Buradan hareketle şu sonuç çıkarılabilir: Araştırmaya katılan lise öğrencilerine göre, MEB tarafından hazırlanan mevcut İngilizce ders kitapları, öğrenci beklentilerini karşılamakla birlikte, bunların bütünsel gelişimini sağlayıcı nitelikte değildir. Bu noktada MEB’den beklenen, lise yabancı dil eğitiminde öğretim programlarına uygun, öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal bakımdan bütünsel olarak gelişimlerine destek verecek ders kitapları hazırlamasıdır. Bunun için liselerde

görevli İngilizce öğretmenleri ile bu dersleri alan öğrencilerin görüşleri yol gösterici olabilir.

Araştırmada YDHY ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan İÖDK'na ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet, branş, sınıf ve aile ekonomik durumu ile anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.4. Öneriler

Araştırmanın bulgular ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Ülkemizde önemli bir sorun olan yabancı dil eğitimi için MEB'in, daha etkili ve verimli bir dil eğitimi için lise yabancı dil öğretmenlerine yönelik holistik fikir ve uygulamaları konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenmesinden yarar vardır.
- Yabancı dil öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakültelerinin öğretim programlarına holistik eğitim ile ilgili ders veya ders içeriğinin eklenmesinde yarar vardır.
- MEB, lise yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde metot seçimi ve uygulanması ile ilgili eksikliklerini giderici önemler almalı ve bunun için üniversitelerle koordineli çalışmalar başlatmalıdır.
- MEB, lise yabancı dil öğretmenlerine yönelik alternatif öğretim yaklaşımları konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlemelidir.
- MEB, lise yabancı dil öğretmenlerine yönelik temel pedagojik kavramların anlamı ve kapsamı konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlemelidir.
- Yabancı dil öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakültelerinin öğretim programları pedagojik açıdan daha etkili hale getirilmelidir.
- Liselerde okutulan yabancı dil öğretim programlarının zihinsel gelişim ağırlıklı yapıdan kurtarılarak, öğrencileri diğer yönlerden de bütünsel olarak geliştirecek şekilde gözden geçirilmelidir.
- Liselerde okutulan yabancı dil ders kitapları, öğretmen görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmelidir.

- Etkili ve verimli bir yabancı dil öğretimi için ebeveynlerin de eğitilmeleri önemlidir. Bu konuda MEB ve okullara önemli sorumluluklar düşmektedir.
- Liselerde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin, öğretim sürecinde öğrenenlerin zihinsel nitelikleri kadar duyuşsal özelliklerini de dikkate alması, etkili bir dil eğitimi için önem arz etmektedir.



## KAYNAKLAR

- Acat, B. M. & Demiral, S. (2002). Türkiye`de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (3), 312-329.
- Akkoç, Z. (2007). Duygusal Zeka. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yüksek Lisans Bitirme Projesi
- Akmençe, A. E., Akpınar, B ve Akmençe E. (2015). New Horizons in Education Through Holistic Approach. *The Journal of International Lingual Social and Educational Science*. Vol:1, No:1
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok Duyulu (Multi Sensory) Yabancı Dil Öğretimi. *Tübav Bilim Dergisi*. Yıl: 2009, Cilt:2, Sayı:1, Sayfa:99-106
- Akpınar, B. ve Akyıldız, S. (2013). *Türk İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Programları Bağlamında Epistemolojik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. *Electronic Journal of Education Sciences*. Sayı: 3
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları
- Akpınar, B. Tann, Ç. ve Gezer, Y. (2013). İbrahim Hakkı'nın Talim, Terbiye Ve İrşada Yönelik Görüşlerinin Eğitim Bilim Perspektifinden Değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2014) Cilt:IX, Sayı:II
- Akpınar, B. ve Özdaş F. (2013). İlköğretimde Değer Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 2, Sayfa: 105-113, ELAZIĞ-2013
- Akpınar, L. (2012). Türkiye`de Yabancı Dil Eğitimi ve Aşılamayan Sorunlar. *Eğitişim Dergisi*, sayı 34.
- Aydın, Ö. (1999). Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008), Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4 (1), 81-94.
- Barın, E. (1994). "Yabancılarla Türkçenin Öğretimi Metodu" *Dil Dergisi*, S17, 54
- Başol, G. (2004). Otantik Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır? *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*

- Bilgin, İ. Ve Soner, D. (2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Educational Sciences: Theory & Practice* . Nov2003, Vol. 3 Issue 2, p381-400. 19p. 6 Charts.
- Blair, R. (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, MA:Newbury House
- Blum,R. (2005). *Multisensory Image Fusion and its Applications*. Taylor & Francis Group.USA.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood cliffs, NJ; Prentice Hall
- Brooks, J. ve Brooks, M. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Revised Edidition*.
- Büyükdüvenci,S.(1985).*EpistemolojiveEğitim*.Cilt: 18 Sayı: 1 DOI: 10.1501/Egifak\_000001085
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimlerde Veri Analizi Elkitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükayvuz, O. ve Aydoslu, U. (2005). *Burdur’da İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. I. Burdur Sempozyumu,16-19 Kasım 2005*.
- Clark, E. T. (1991). ‘*Holistic Education: Search for Wholeness.*’*In New Directions in Education*’, edited by Ron Miller, 53-62. Brandon, Vermont: Holistic Education Press.
- Clarcken, R.H. (2006). *Wholistic Education: Toward a Definition and Description*. The 2006 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 7-11.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, :21(2), 285-307.
- Çilden, Ş. (2001 ). *Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21 sayı1, Ankara
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi, İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları. 52.
- Nunan, D. (1988). *The Learner Centred Curriculum*. New York: Cambridge University Press
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dhankar, R. (2012). Curriculum Framework in Search of a Coherent Epistemology: A Case Study of Indian National Curriculum Frameworks
- Doğan, N. (2014). Matematiğin Önemi ve Diğer Bilimlerdeki Uygulamaları. [w3.gazi.edu.tr/~ndogan/matematik\\_onem.html](http://w3.gazi.edu.tr/~ndogan/matematik_onem.html).
- Doll, W.E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Erdem, M.D., Gün M. ve Sever P. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi Ve Alternatif Yöntemler*. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/11 Summer 2015, p. 549-566
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan AŞ. 10. Basım.
- Freeman, L.D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Cambridge Language Teaching Library, Oxford.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları
- Gang, P (1993). "Holistic Education" In *Holistic Education: Principles, Perspectives, and Practices*, edited by Carol L. Flake, 86-91. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Göçmen, G. B. (2004). Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır? XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Guerin, G. R. & Maier, A. S. (1983). *Informal assessment in education*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co.
- Gültekin, M., Cigerci, F. M., & Merç, A. (2013). Holistic Eğitim. *Journal of Education and Future*, 53-60.
- Gür, H. (1996). Dil Öğretim Yöntemleri(6): Toplu Fiziksel Tepki, *Dil Dergisi*, (Ankara: Ankara Üniversitesi, Tömer Yayınları, S.39, Ocak), 22-32
- Holdstock, L. 1987. *Education for a New Nation*. Johannesburg, Africa Transpersonal Association.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz Toplum, Çev. Bedirhan Üstün, Birey ve Toplum*
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4 (2).



- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaygusuz, C. (2003). Küreselleşmenin psikolojik sonuçları. Küreselleşme Sürecinde Orta Asya ve Kafkasya Konferans Kitapçığı, Bakü, Azerbaycan: pp. 228- 234
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 3, Sayı 2, Aralık 2006
- Kesten, A. ve Özdemir, N. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 223-236.
- Kocaman, A. (1983). “Yabancı Dil öğretiminde Yeni Yönelimler” Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları İçinde Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, 20 - 21 Haziran 1983. Ankara: Şafak Matbaası.
- Kotaman, H. (2009). *Rudolf Steiner Ve Waldorf Okulu*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 174-194
- Köseolu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akku, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H. ve Tadelen, U. (2003). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı için Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı? (1. Baskı). Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M.A. (2008). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*. 2008-II
- Mahmoudi, S. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. Vol. 5, No. 2; April 2012.
- McKeachie, W. J. (1996). Student ratings of teaching. In J. England, P. Hutchings & W. J. McKeachie (Eds), *The Professional evaluation of teaching*. American Council of Learned Societies Occasional Paper No 33. [http://archives.acls.org/op/33\\_Professional\\_Evaluation\\_of\\_Teaching.htm](http://archives.acls.org/op/33_Professional_Evaluation_of_Teaching.htm)
- McFadden, K. S. (August, 2001). An Investigation of Attitudes, Anxiety and Achievement of College Algebra Students Using Brain-Compatible Teaching Techniques, Degree of Doctor Education, Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D., (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler, *Turkish Studies - International*

Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 8/9 Summer, p. 297-318, ANKARA-TURKEY

- Miller, John P. (2006). *Educating for Wisdom and Compassion: Creating Conditions for Timeless Learning*. Corwin Press: USA.
- Miller, John P. (1988). *The Holistic Curriculum*. University of Toronto Press. First Edition: Canada.
- Miller, John P. (2007). *The Holistic Curriculum*. University of Toronto Press. Second Edition: Canada.
- Miller, Ron (2005). A Response to the Crisis of Our Time. Paper presented at the Institute for Vakarakkoçlues Education in İstanbul, Turkey in November, 2005.
- Miller, Ron. (1992). “Defining a Common Vision: The Holistic Education Movement in the U.S.” *Orbit, Special Issue: Holistic Education in Practice* 23, no.2 (1992): 20-21. Edited by J. Miller and S. Drake. Toronto: OISE Press.
- Miller, Ron. (1997). *What are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Nakagawa, Y. (2000). *Education for awakening: An Eastern approach to holistic education*. Volume Two of the Foundations of Holistic Education Series. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal. [Fromrodclarken.files.wordpress.com/.../wholistic-ed](http://Fromrodclarken.files.wordpress.com/.../wholistic-ed)
- Nava, R.G. (2001). *Holistic Education*. Pedagogy of Universal Love. Vol. Six of the Foundations of Holistic Education Series. Translated from the Spanish. Brandon
- Nicholson, W. D. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf School classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 575-587.
- Nurettin, F. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi. Ankara. 2012
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Bağlamında İngilizce: Eleştirel Bir Çalışma, 1, 59-68.
- Orion, Nir (2007). A holistic approach for science education for all. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 111-118

- Özdaş, F., Akpınar, B., Batdı, V., Karahan, O. ve Yıldırım, B. (2014). Whole Human Paradigm and View of Holistic Curriculum. *Internional Conference New Perspectives in Science Education*. Florence, Italy, 20-21 March.
- Özgen, B. (1994). *Düşünce Özgürlüğü ve Laiklik*. Çınar Yayınları, İstanbul.
- Palmer, P., (1998) *The Courage to Teach. Exploring the Inner Lanscape of a Teacher's Life* (San Francisco: Jossey –BassInc.)
- Pascal, L. ve Moneyhon, D. (2014). *About Wholeness*. Greenbay. USA. Bookwhirl Publishing.
- Rosa, M.M. (2008). *Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context*. Ediciones Universidad de Salamanca. Spain
- Schemmann, M. (2008) *The Holistic Curriculum in Higher Education*. *Annual Scientific Conference Abai Almaty State University*, 30th April 2008.
- Schreiner, P. (2006). *Holistic Education as a Challenge for Modern Education*. Keynotelecture at the Conference of Orthodox Religious Education : Holistic Christian Education at, ValamoLay Academy, Finland, 29 July 2006
- Seemann, Kurt (2003). *Basic Principles in Holistic Technology Education*. Vol.14 No.2, Spring 2003
- Selçuk, Z. (2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sirous, M. (2012). *Holistic Education: An Approach for 21 Century*. *International Education Studies* Vol. 5, No. 2; April 2012.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları
- Spector, J.M. ve Anderson, T.M. (2002). *Integrated and Holistic Perspectives on Learning, Instruction and Technology*. USA, New York : Syracuse University Kluwer Academic Publishers.
- Sünbül, A. M. (2002). “İlköğretim 6. Sınıfta Bilişsel Giriş Davranışlarını Tamamlama Eğitiminin Öğrenci Başarılarına Etkisi”. *Doğu Akdeniz Üniversitesi, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. [www.tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g7.doc](http://www.tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g7.doc) (Erişim Tarih: 12.04. 2016)

- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekışık, H.H. (2002). Öğrenme-Öğretme Stratejileri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 289, 1-8
- Topçu, N. (1998). Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul: Dergah Yayınları
- Topses, G. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, Cengiz. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences Sayı: 5, Mayıs 2006*
- Taylor, G.R. ve MacKenny, L. (2008). Improving Human Learning in the Classroom. A Division of Rowman & Littlefield Publishers, Inc. United Kingdom.
- Türkoğlu, K.(2010). Öğrenme Piramidi. İnternet Sitesi: <http://www.okumaaliskanligi.com/okuma-aliskanligi/96-ogrenme-piramidi.html> (Erişim Tarihi: 20.05.2015)
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7(27), 417-441.
- TÜSİAD. (1990). Türkiye'de Eğitim. İstanbul.
- Unesco, (2002). Learning to be: *A holistic and integrated approach to values education for human development:Core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace.* Bangkok: UNESCO Asiaand Pacific Regional Bureau for Education, 2002.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori, Teknikler* (6. Baskı), Ankara: Alkım Yayınları.
- Weiss, T. G. (2000), Governance, good governance and global governance: conceptual and actual challenges, *Third World Quarterly*,**21**, 5: 795–814.
- Wortock, J., M., M., (2002). Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Codeto Associate Degree Nursing Students Using the Human Patient Simulator, Doctor of Philosophy, University of South Florida, Florida, USA.
- [http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BIsfY/Rx/10279/18082](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY/Rx/10279/18082) (Erişim tarihi:09.09.2015)

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Mekatronik> (Erişim Tarihi: 15.09.2016)

[www.duygusalzeka.net](http://www.duygusalzeka.net) Kişisel Gelişim,12.04.2006,

<http://nces.ed.gov/pubs99/1999017.pdf>. National Center For Education Statistics

(1994). Internet Access in Public Schools and Classrooms

[weblopedi.com](http://weblopedi.com)



## EKLER

### EK 1. Yabancı Dil Eğitiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımın Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi Öğrenci Ölçeği

#### Değerli Öğrenciler,

Bu anket yabancı dil eğitiminde holistik (bütünsel) yaklaşımın uygulamadaki etkililiğine yönelik görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma için anket sorularına vereceğiniz yanıtların tarafsız ve doğru olması önemlidir. Bunun için anket sorularını dikkatle okuyarak size göre doğru olan seçeneğin olduğu bölüme (X) işareti koyunuz. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur, yanıtlarınız araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ahmet Egemen AKMENÇE

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

#### BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

**Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( )

**Branşınız:** Fen ( ) Matematik ( ) Edebiyat ( ) İngilizce ( )

**Ailenizin Ekonomik Düzeyi:** Yüksek ( ) İyi ( ) Orta ( ) Düşük ( )

**Annenizin Eğitim Düzeyi:** Üniversite ( ) Lise ( ) İlkokul ( ) Okur-yazar değil ( )

**Babanızın Eğitim Düzeyi:** Üniversite ( ) Lise ( ) İlkokul ( ) Okur-yazar değil ( )

**Sınıfınız** (Lütfen yazınız).....

**Halen devam ettiğiniz okul** (Lütfen yazınız): .....

#### BÖLÜM II. İngilizce Dersinin İşlenişine Yönelik Görüşler

Aşağıdaki görüşleri; 5- Her zaman, 4-Sık sık, 3-Bazen, 2-Nadiren, 1-Hiçbir zaman, benimseme derecelerine göre doldurunuz.

|    |  | Her zaman | Sık sık  | Bazen    | Nadiren  | Hiç bir zaman |
|----|--|-----------|----------|----------|----------|---------------|
| No | <b>Görüşler</b>  | <b>5</b>  | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>1</b>      |
| 1  | Öğretmenimiz, derste birçok duyumuza hitap edecek şekilde öğretim yapmaktadır    |           |          |          |          |               |
| 2  | Öğretmenimiz, derste çoğunlukla görme duyumuza hitap eder (görsel öğretim yapar) |           |          |          |          |               |
| 3  | Öğretmenimiz, derste çoğunlukla işitme duyumuza hitap eder (işitsel              |           |          |          |          |               |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
|    | öğretim yapar)  |  |  |  |  |  |
| 4  | Öğretmenimiz, derste bizim zihinsel (bilgi yönünden) yönden gelişmemize gayret eder     |  |  |  |  |  |
| 5  | Öğretmenimiz, derste duygularımızı da (tutum ve eğilimlerimizi) dikkate alır            |  |  |  |  |  |
| 6  | Öğretmenimiz, derste bedensel (fiziki) özelliklerimizi de dikkate alır                  |  |  |  |  |  |
| 7  | Öğretmenimiz, derste kişisel özelliklerimizi dikkate alarak öğretim yapmaktadır         |  |  |  |  |  |
| 8  | Öğretmenimiz, derste metot/yöntem seçerken fikrimizi almaktadır                         |  |  |  |  |  |
| 9  | Öğretmenimiz, kullandığı metot/yöntemi seçme gerekçelerini bizimle paylaşır             |  |  |  |  |  |
| 10 | Öğretmenimizin derste kullandığı metot/yöntemler bana uygundur                          |  |  |  |  |  |
| 11 | Öğretmenimiz, dil eğitiminde tek taraflı anlatım ve soru sorma yöntemini kullanır       |  |  |  |  |  |
| 12 | Öğretmenimiz, dil eğitiminde karşılıklı etkileşim yöntemini kullanır                    |  |  |  |  |  |
| 13 | Öğretmenimiz, dil eğitiminde dersi, kitaba bağlı olarak işlemektedir                    |  |  |  |  |  |
| 14 | Öğretmenimiz, dil eğitiminde bilgileri bize hazır olarak aktarmaktadır                  |  |  |  |  |  |
| 15 | Öğretmenimiz, dil eğitiminde bize kendi bilgimizi oluşturma fırsatı tanımaktadır        |  |  |  |  |  |
| 16 | Öğretmenimiz, derste sorularımızı dikkatlice ve sonuna kadar dinler                     |  |  |  |  |  |
| 17 | Öğretmenimiz, derste birden çok yöntem-teknik kullanmaktadır                            |  |  |  |  |  |
| 18 | Öğretmenimiz, derste konuyu anlamamız için çok çaba gösterir                            |  |  |  |  |  |
| 19 | Öğretmenimiz, derste konuyu anlayıp anlamadığımızı önemsemmez                           |  |  |  |  |  |
| 20 | Öğretmenimiz, ders kadar hayatta da başarılı olmamız için çabılıyor                     |  |  |  |  |  |
| 21 | Öğretmenimiz, İngilizcede sınav yaparken bireysel farklılıkları dikkate almaktadır      |  |  |  |  |  |
| 22 | Öğretmenimiz, sınav yaparken ucu açık (farklı cevaplar verilebilen) sorular sormaktadır |  |  |  |  |  |
| 23 | Öğretmenimiz, sınav yaparken, kitapta yer alan bilgilerini sormaktadır.                 |  |  |  |  |  |
| 24 | Öğretmenimiz, not verirken sınavı (yazılı veya sözlü) esas alır                         |  |  |  |  |  |
| 25 | Öğretmenimiz, not verirken derse önemsememizi ve sınıftaki çabalarımızı da dikkate alır |  |  |  |  |  |

### BÖLÜM III. İngilizce Dersine Yönelik Görüşler

Aşağıdaki görüşleri; 5- Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1- Hiç katılmıyorum, benimsemiye derecelerine göre doldurunuz.

| No | Görüşler   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1  | Aldığım dil eğitimi, beni daha çok zihinsel yönden geliştirmeye odaklıdır                        |   |   |   |   |   |
| 2  | Aldığım dil eğitimi, beni duygusal yönden de geliştirmeye odaklıdır                              |   |   |   |   |   |
| 3  | Aldığım dil eğitimi, beni bütün yönlerden (zihin, duygular, beden ve ruh) geliştirmeye odaklıdır |   |   |   |   |   |
| 4  | Matematik, fen, Türkçe gibi dersler kadar, beden eğitimi, resim ve müzik dersleri de önemlidir   |   |   |   |   |   |
| 5  | Öğrenciler için okulda dersler kadar sosyal etkinlikler ve faaliyetler de önemlidir              |   |   |   |   |   |
| 6  | Duygusal sorunlarım, dil eğitiminde öğrenmemi <u>olumsuz</u> etkiler                             |   |   |   |   |   |
| 7  | Ruhsal sorunlarım, dil eğitiminde öğrenmemi <u>olumsuz</u> etkiler                               |   |   |   |   |   |
| 8  | Bedensel sorunlarım, dil eğitiminde öğrenmemi <u>olumsuz</u> etkiler                             |   |   |   |   |   |
| 9  | İngilizce dersinde, eğitimden çok öğretim yapılıyor  |   |   |   |   |   |
| 10 | İngilizce ders kitapları seviyemize uygundur   |   |   |   |   |   |
| 11 | İngilizce ders kitaplarının fiziki özelliklerini (boyut, kağıt kalitesi) beğeniyorum             |   |   |   |   |   |
| 12 | İngilizce ders kitapları sadece bilgi kazandırmaya yöneliktir                                    |   |   |   |   |   |
| 13 | İngilizce ders kitapları duygulara da hitap etmektedir   |   |   |   |   |   |
| 14 | İngilizce dersinde farklı ders kitaplarına ihtiyaç duymaktayım                                   |   |   |   |   |   |
| 15 | İngilizce ders kitapları günlük yaşamda işe yarayacak pratik bilgiler içermektedir               |   |   |   |   |   |

Konuyla ilgili başka belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız.....



## **EK 2. Eğitim-Öğretimde Holistik (Bütünsel) Yaklaşımın Benimsenme Düzeyini Tespit Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu**

Demografik Bilgiler;

Cinsiyet:

Kıdem:

Mezuniyet:

1. Eğitim-öğretim esnasında öğrencilerinizin zihinsel özellikleri yanında duygusal özelliklerini göz önünde bulunduruyor musunuz?
2. Uyguladığınız öğretim methodları bireysel farklılıklar dikkate alındığında tüm öğrencileri kapsayacak biçimde mi tasarlanmış?
3. Vermiş olduğunuz eğitimin tüm öğrencilere hitap etmesi için neler yapılabilir?
4. Okuldaki görevinizin eğitim mi yoksa öğretim ağırlıklı mı olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Sizin için eğitim-öğretimin amacı öğrencilerin mental gelişimi mi, duygusal, ruhsal gelişimi mi, bedensel gelişimi midir? Öncelik sırasına koyunuz.
6. Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan eğitim programları sizce öğrenciyi ağırlıklı olarak hangi açıdan geliştirmeyi amaçlar? (Zihinsel, Duygusal, Sosyal, Psiko-motor)
7. Okutulan ders kitapları öğrenciyi tüm yönleriyle geliştirebilecek nitelikte mi? İçerik ve konu açısından değerlendiriniz.
8. Sizce okul, veli ve öğrenciler tarafından sayısal mı yoksa sözel dersler mi daha önemli gözükmektedir?
9. Yabancı dil derslerinde tüm öğrencilere hitap edebilmek ve etkili bir öğretim ortamı sağlamak için hangi methodları kullanmaktasınız?
10. Genel olarak bilgi felsefeniz nedir? Bilginin nesnel mi yoksa öznel mi olduğunu düşünüyorsunuz?

## EK 3. Orijinallik Raporu

Turnitin

https://www.turnitin.com/newreport.asp?lang=tr&oid=694391601&...

preferences

İşleme kondu: 08-Ağu-2016 15:26 EEST  
NUMARA: 694391601  
Orijinallik Raporu Kelime Sayısı: 28049  
Gönderildi: 1

| Benzerlik Endeksi | Kaynağa göre Benzerlik |                       |
|-------------------|------------------------|-----------------------|
|                   | %20                    | Internet Sources: %19 |
|                   | Yayınlar: %6           |                       |
|                   | Öğrenci Ödevleri: %5   |                       |

Doküman Görüntüleyici

alintıları dahil et bibliyografyayı dahil et küçük eşleşmeleri çıkar

mod: en yüksek eşleşme oranlarını bir arada göster

T.C. Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim  
Anabilim Dalı **34**


İngilizce Öğretiminde Holistik (Bütünsel)  
Yaklaşım YÜKSEK LİSANS TEZİ Ahmet  
Egemen AKMENÇE Danışman Prof. Dr.  
Burhan AKPINAR ELAZIĞ, 2016

T.C. Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi  
Anabilim Dalı Ahmet Egemen  
AKMENÇE 'nin hazırlamış olduğu **58**

"İngilizce Öğretiminde Holistik Eğitimin  
Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre  
Değerlendirilmesi"

başlıklı tez, Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü Yönetim  
Kuruluna **18**

- 1 %2 eşleşme (20-Nis-2016 tarihli internet)  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- 2 %2 eşleşme (09-Nis-2016 tarihli internet)  
<http://www.turkishstudies.net>
- 3 %1 eşleşme (28-Nis-2016 tarihli internet)  
<http://www.slideserve.com>
- 4 %1 eşleşme (10-Nis-2012 tarihli internet)  
<http://egitimarastirmasi.ueuo.com>
- 5 %1 eşleşme (13-Tem-2016 tarihli internet)  
<http://docplayer.biz.tr>
- 6 %1 eşleşme (12-Eki-2010 tarihli internet)  
<http://www.jlls.org>
- 7 %1 eşleşme (14-Kas-2013 tarihli internet)  
<http://www.turkishstudies.net>
- 8 %1 eşleşme (28-Ağu-2013 tarihli internet)  
<http://tubav.yt.com.tr>

  
Prof. Dr. Burhan Akpınar  
(Danışman)

8.8.2016 1

## ÖZGEÇMİŞ

Ahmet Egemen AKMENÇE, 20.04.1986 yılında Eskişehir’de doğdu. Bilecik/Bozüyük’te Necatibey İlkokulu, 100. Yıl Ortaokulu ve Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi’ni bitirdikten sonra Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2009 yılında mezun olup, 2009 yılında göreve başlayan Akmençe, sırasıyla Mardin ili Savur İlçesine bağlı Yeşilalan Köyünde bulunan Yeşilalan İlköğretim Okulu’nda, Malatya ili Kuluncak ilçe merkezinde bulunan Kuluncak İlköğretim Okulu’nda görev yapmıştır. Şuan Elazığ Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi’nde görev yapmakta olan Akmençe, hem eğitimlik kariyerine hem de kişisel gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesiyle 2013 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde başladığı Yüksek lisans eğitimini İngilizce Öğretiminde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım isimli çalışmasıyla tamamlamayı hedeflemektedir.